

# СУБЪЕКТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

*Материалы  
Международной научно-практической  
конференции*

*(Томск, 25–27 апреля 2024 г.)*



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)

# **СУБЪЕКТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

**Материалы  
Международной научно-практической конференции  
(Томск, 25–27 апреля 2024 г.)**

Томск 2024

© Томский государственный педагогический университет, 2024  
ISBN 978-5-907791-10-7

УДК 37.0(063)  
ББК 74  
С89

Рекомендовано к изданию  
редакционно-издательским советом  
Томского государственного  
педагогического университета

**Редакционная коллегия:**

канд. пед. наук, доцент Н.А. Семенова,  
канд. пед. наук, доцент О.Р. Нерадовская

**Рецензент:**

канд. пед. наук, декан факультета повышения квалификации  
и переподготовки кадров СТИ НИЯУ МИФИ М.К. Медведева

**С89 Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании:** материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 25–27 апреля 2024 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.А. Семенова, О.Р. Нерадовская ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). – Томск : Издво ТГПУ, 2024. – 532 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 00,00 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/3292>. – Режим доступа: свободный

ISBN 978-5-907791-10-7

В сборнике размещены материалы Международной научно-практической конференции «Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании», прошедшей в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Важность развития субъектности как у педагогов, так и у обучающихся любого уровня образования приобретает особое значение. Субъектность – это гарант качества образовательного процесса, определяющий форматы обучения, способы познания, подходы к реализации профессиональной деятельности, научного исследования.

Исследовательские работы, представленные в сборнике, касаются проблем, вопросов и практик развития субъектности в разных контекстах и с позиции разных решений, что может представлять интерес для ученых, практиков, педагогов-исследователей.

УДК 37.0(063)  
ББК 74

ISBN 978-5-907791-10-7

© Томский государственный педагогический университет, 2024

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	8
-------------------	---

## РАЗДЕЛ 1. УСТАНОВОЧНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Дятлова Е.Н.</i> Профессиональная субъектность педагога как фактор осуществления дидактической деятельности .....	9
<i>Митрофанова Е.Н., Калугин А.Ю., Гурова О.В.</i> К проблеме свойств и структуры субъектности .....	15
<i>Стародубцев В.А.</i> Феномен субъектности в образовании и культуре .....	19

## РАЗДЕЛ 2. СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТОВ

<i>Абрамова В.В.</i> Становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов .....	25
<i>Андреева Т.Д.</i> Формирование субъектной позиции студента в условиях цифровой трансформации образования .....	30
<i>Арымбаева К.М., Ешенкулова Д.Б., Мауленбердиева Г.Б.</i> Субъектная позиция студента и преподавателя в процессе профессиональной подготовки в вузе .....	34
<i>Дмитриева И.А.</i> Становление субъектной позиции молодого и начинающего педагога учреждения среднего профессионального образования в процессе тьюторского сопровождения .....	44
<i>Дудина Е.Н., Купершлаг И.Г., Лобанов В.В.</i> Личностно ориентированные задания как средство формирования субъектной позиции будущих педагогов .....	50
<i>Дэн Тао.</i> Роль ожидания и установки в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей России и Китая .....	57
<i>Игна О.Н.</i> Образ инициативного учителя в нейросетях .....	62
<i>Красникова А.В.</i> Кейс-технология в развитии субъектной позиции будущего учителя в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения обучающихся .....	68
<i>Лу Мэн.</i> Субъект-объектное взаимодействие как средство повышения эффективности профессиональной подготовки студентов колледжа .....	74
<i>Начарова А.Д.</i> Профессиональная мотивация обучающихся педагогического университета: фасилитирующие факторы и перспективы развития .....	77
<i>Никитина Л.А.</i> Условия развития субъектной позиции будущего учителя в методической подготовке .....	82
<i>Печенкина Т.И.</i> Мотивы выбора психологического направления в педагогическом вузе в контексте формирования субъектной позиции будущих педагогов-психологов .....	91
<i>Семенова Н.А., Садиева М.С.</i> Субъектная позиция педагога в условиях изменения рынка труда региона .....	96
<i>Семенова Н.А.</i> Субъектная позиция студента – будущего педагога: трудности вовлеченности и решения .....	102
<i>Чэнь Сьюй.</i> Различия между субъективными позициями студентов и преподавателей .....	109
<i>Широбоков А.Д., Дудина Е.Н.</i> Проблемы адаптации молодых педагогов в педагогическом коллективе общеобразовательной организации .....	112
<i>Шоманбаева А.О., Ешенкулова Д.Б., Абдраева Н.Э.</i> Цифровизация в деятельности психологической службы по профилактике профессиональных деструкций личности педагогов .....	117

### РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНИЦИАТИВ СТУДЕНТОВ

<i>Арымбаева К.М., Сикимбаева А.Б., Ешенқулова Э.Б.</i> Научные подходы к развитию инициатив студентов в контексте современного образования .....	123
<i>Пеньдяк К.Д.</i> Организация системы наставничества в работе с молодыми специалистами в учреждениях отдыха и оздоровления детей .....	130
<i>Фетисова Н.В., Камнева О.С.</i> Педагогическое сопровождение инициатив студентов при использовании приема моделирования в обучении решению задач в начальной школе .....	136
<i>Цао Жань.</i> Педагогическое сопровождение инициатив студентов на основании модели преподавания «РАД-класс» .....	142
<i>Червонный М.А., Кузнецова Ю.А.</i> Исследование представлений студентов педагогического вуза о профессиональных инициативах .....	146
<i>Червонный М.А., Пенская Ю.К.</i> Педагогическое сопровождение профессиональных инициатив будущих учителей как фактор развития их субъектности .....	152
<i>Яковлев И.Н.</i> Практика педагогического сопровождения образовательных инициатив студентов в педагогическом вузе .....	158

### РАЗДЕЛ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ ИНИЦИАТИВ

<i>Богак Т.В.</i> Возможности реализации школьных проектов в аспекте предпринимательских инициатив .....	162
<i>Колесникова Е.В.</i> О мерах поддержки молодежного предпринимательства в педагогических вузах: аналитический обзор .....	167
<i>Копытова А.И., Арышева Г.В., Окушко К.Э.</i> Влияние реализации предпринимательских инициатив в вузе на профессиональное и личностное развитие студентов в транзитивном обществе .....	174
<i>Кузнецов П.М.</i> Уровни субъектности в контексте студенческого предпринимательства .....	180
<i>Макаренко А.Г.</i> Профессиональные компетенции современного продавца, менеджера по продажам .....	185
<i>Якушева К.Н.</i> Проблемы подготовки кадров в системе среднего профессионального образования для сферы креативных индустрий .....	190

### РАЗДЕЛ 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ИННОВАЦИЙ

<i>Алексеев В.А.</i> Использование технологий искусственного интеллекта для визуализации учебной информации .....	195
<i>Арымбаева К.М., Манабаева С.Е., Алкабек Б.Д.</i> Содержание трансформации современного образования в условиях развития цифровых технологий .....	201
<i>Астафьева О.С.</i> Развитие субъектности обучающихся посредством проектной деятельности ....	208
<i>Буртовая Н.Б., Евлащенко Т.О.</i> Стратегии управления конфликтами в педагогическом коллективе .....	212
<i>Ван Юйчжоу.</i> Анализ психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в образовательном процессе .....	216
<i>Васюк Н.Ю.</i> Использование технологий искусственного интеллекта в целях предотвращения эмоционального выгорания и повышения профессиональной эффективности молодых учителей .....	219
<i>Зотов А.А.</i> Политическая социализация молодежи – обобщенный анализ .....	225
<i>Корытова Г.С., Корытова А.И.</i> Содержательное пространство субъектности и саморазвития литературно одаренной личности .....	229

<i>Куликова А.С.</i> К вопросу готовности педагогов к обучению в условиях цифровой образовательной среды .....	236
<i>Лобода Ю.О., Гальцева О.В.</i> Нейрообразование .....	241
<i>Мазурец А.Н., Дудина Е.Н.</i> Индивидуальный план профессионального развития как способ формирования субъектной позиции педагога .....	244
<i>Мерзликina И.В.</i> Работа с инновационными средствами обучения как часть информационной культуры педагога .....	249
<i>Рубан Т.С.</i> Особенности организации деятельности профессиональных сообществ системы общего образования .....	253
<i>Чайковская А.И.</i> Воспитательное пространство школы: ключевые принципы и этапы развития .....	260

## **РАЗДЕЛ 6. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

<i>Абакумова А.В., Базылева Л.А.</i> Практики профориентационной работы с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) .....	267
<i>Буравлева Н.А.</i> Современные направления работы учреждений дополнительного образования в профессиональном самоопределении обучающихся .....	274
<i>Гальцева О.В., Скрипко З.А., Лобода Ю.О.</i> Условия содействия профессиональному самоопределению личности студента .....	279
<i>Гдалина Т.Г., Казакова А.А., Кондракова И.Э., Савинова Л.Ю.</i> Развитие профориентационных программ профильных психолого-педагогических классов в системе работы института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена .....	283
<i>Крылова Е.А.</i> Детерминанты готовности к выбору профессии психолога на разных возрастных этапах .....	287
<i>Михайлова И.Н.</i> Организационно-педагогические условия развития профильного обучения (опыт Гуманитарного лицея города Томска) .....	296
<i>Попова О.О.</i> Значение профессиональной ориентации в формировании первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих .....	303
<i>Рожкова Л.В., Дмитриева А.О., Ложкина Т.Ю.</i> Мотивация на получение медицинской специальности: особенности развития субъектной позиции школьника через погружение в профессиональную сферу .....	307
<i>Семенова Н.А.</i> Субъектная позиция в профессиональном самоопределении обучающихся: понятие и критерии .....	314
<i>Силина А.М., Скачкова Н.В.</i> Профориентация на уроках технологии как практика развития субъектности человека .....	320
<i>Скачкова Н.В.</i> Организация внеурочной деятельности школьников в предметной области «Технология» на основе субъектности в процессе профессиональной ориентации .....	325
<i>Смышляева Л.Г., Панфилова М.С., Суханова Е.А.</i> Трансформационные процессы в российском университете: обновление практик содействия карьерному самоопределению студентов .....	330

## **РАЗДЕЛ 7. ПЕРИОД ДЕТСТВА И СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ: ПОДХОДЫ, ПРАКТИКИ, ИССЛЕДОВАНИЯ**

<i>Айрапетян А.Г.</i> Развитие дружелюбия у детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности .....	336
<i>Галкина Т.Е., Зенина Е.А., Бобкова Г.В.</i> Эффективные коррекционные приемы в преодолении ошибок письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста .....	340

<i>Гришичева Е.В.</i> Формирование орфографической компетенции у обучающихся начальных классов .....	347
<i>Крылова Э.А.</i> Твои наркомы у тебя дома: ребенок как субъект и объект в дидактической литературе первых лет советской власти .....	353
<i>Монасевич З.Л., Гурова Т.М.</i> Внимание педагога к живой ситуации как ресурс открытия новых ходов взаимодействия с детской субъектностью .....	358
<i>Пономарева В.И., Коробейникова А.В., Агеева Е.В.</i> Развитие субъектности у дошкольников .....	363
<i>Ромашова Е.В., Дроздецкая И.А.</i> Влияние гиперопекающего стиля воспитания на развитие социальной активности ребенка дошкольного возраста .....	367
<i>Семенова Е.Р.</i> Организационно-педагогические условия подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе .....	372
<i>Серегина К.А.</i> Развитие предпосылок познавательных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста посредством робототехники .....	376

## **РАЗДЕЛ 8. СЕМЬЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

<i>Завьялова В.П.</i> Развитие субъектности у подростков с девиантным поведением в зависимости от родительского отношения .....	382
<i>Иванова Н.В., Яркова Д.Д.</i> Развитие субъектности младшего школьника в условиях психолого-педагогического сопровождения совместной детско-родительской деятельности .....	388
<i>Степанова А.В., Трофимова М.Н.</i> Взаимодействие детского сада и семьи: современные подходы в 2024 г. ....	393
<i>Толстикова М.А.</i> Семья как пространство формирования субъектности детей и взрослых .....	397

## **РАЗДЕЛ 9. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ И ДИСЦИПЛИН**

<i>Ахмеджанов Р.Р., Федотов А.С.</i> Формирование у обучающихся базового уровня культуры безопасности жизнедеятельности в области противодействия экстремизму и терроризму при реализации модуля «Основы противодействия экстремизму и терроризму» .....	403
<i>Васильева Е.В.</i> Развитие субъектности студентов медицинского колледжа средствами учебной дисциплины «Речевая коммуникация в медицине» .....	406
<i>Гао Юань.</i> Глубокий анализ основных проблем, возникающих в практике преподавания иностранных языков, и исследование мер по их устранению .....	411
<i>Григорьев М.В.</i> Подготовка добровольцев к просветительской деятельности по первичной профилактике зависимостей и популяризации здорового образа жизни .....	414
<i>Курьшева М.В.</i> Послетекстовая деятельность как компетенция студента – будущего педагога ...	422
<i>Ма Жунюй.</i> Повышение инициатив студентов при смешанном обучении русскому языку как иностранному .....	429
<i>Матченко Е.П.</i> Особенности организации проектной деятельности в формировании образовательной самостоятельности обучающихся при изучении иностранного языка .....	435
<i>Меньшикова Е.А.</i> Изучение познавательных психических процессов и формирование профессиональных навыков у студентов факультета дошкольного и начального образования ....	439
<i>Насонова К.Ю., Элис Т.В.</i> Формирование субъектности на примере бинарного занятия: «Интернет-зависимость среди подростков» .....	442
<i>Сысоева Е.В., Маркова Т.А., Попова В.Л., Горева А.Д.</i> Технология «сторителлинг» в преподавании английского языка студентам СПО .....	446
<i>Шерстобитова И.А., Касаткина А.И.</i> Урок-концепт «Поучение Владимира Мономаха» как модель развития субъектности на основе ценностей древнерусской литературы .....	450

## РАЗДЕЛ 10. СУБЪЕКТНОСТЬ И АВТОРСТВО В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

<i>Нерадовская О.Р.</i> Культура вопрошания в высшем педагогическом образовании .....	456
<i>Скрипко З.А.</i> Использование гуманитарных методов при изучении естественно-научных предметов .....	462
<i>Тиаго да Силва Перон, Константинова Е.</i> Субъективность астрономических наблюдений Галилея .....	466

## РАЗДЕЛ 11. ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

<i>Кирьянова О.С.</i> Разработка организационно-педагогической модели развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования .....	473
<i>Петрова Ж.А.</i> Особенности восприятия цвета на этапе диагностики нарушений речевого развития у детей с общим недоразвитием речи второго уровня .....	479
<i>Цзин Цзянь.</i> Методы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....	486
<i>Шалтабаев А.А., Ибраимова А.С.</i> Потенциал инклюзивного образования в развитии субъектности .....	490

## РАЗДЕЛ 12. СУБЪЕКТНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

<i>Андреева Е.Б.</i> Развитие субъектности сельских школьников средствами наставничества во внеурочной деятельности и дополнительном образовании .....	494
<i>Блинникова Т.Г.</i> Становление субъектности педагога сельской школы в процессе формирования его готовности к развитию функциональной грамотности школьников .....	498
<i>Гусева А.В.</i> Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент развития субъектности участников образовательного процесса .....	505
<i>Долганова Н.Ф.</i> Механизмы становления субъектности будущих учителей сельских школ в процессе обучения в педагогическом вузе .....	510
<i>Еретнова Е.П.</i> Особенности современной сельской школы .....	514
<i>Казак Н.А.</i> Актуальные направления педагогических исследований в области методики преподавания эстрадно-джазового пения .....	519
<i>Пивоварова А.В.</i> Формирование конструктивных стереотипов профессиональной педагогической деятельности как способ профилактики проявления деятельности и как способ профилактики проявления аномии в профессиональной деятельности педагога .....	523
<i>Салтынская Н.Н.</i> Субъектность участников образовательного процесса как ведущий фактор организации современного урока .....	526

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В современных условиях неопределенности и многозадачности актуализируется позиция человека как субъекта собственной жизни, т.е. инициатора и актора разных видов деятельности: игровой, учебной, исследовательской, профессиональной. Именно субъектная позиция является условием реализации полноценной жизнедеятельности во всех ее проявлениях и в разные возрастные периоды. Несмотря на большое количество исследований в психолого-педагогических науках, вопрос о субъектности применительно к разным участникам образовательного процесса остается открытым. Кто такой субъект, зачем обучающемуся быть субъектом, как развивать субъектность в разных пространствах и на разных уровнях образования, может ли педагог – «объект» развивать в другом человеке субъекта?

Очень важно рассмотреть эти и другие проблемы в контексте педагогизации образовательной, научно-исследовательской, профессиональной и социальной деятельности. Данный сборник является результатом работы ряда площадок Международной научно-практической конференции «Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании». Ученые и педагоги-исследователи представили в статьях свое видение, гипотезы, обобщения, итоги исследовательской работы, позволяющие ответить на вопросы, касающиеся субъектности обучающихся в разных образовательных средах и условиях; субъектности других участников образования – педагогов и родителей; субъектности в научной и инновационной деятельности.

## Раздел 1. УСТАНОВОЧНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 37.026

### Профессиональная субъектность педагога как фактор осуществления дидактической деятельности

### The educator's professional subjectivity as a factor in the didactic activities implementation

**Елена Николаевна Дятлова**

**Elena Nikolaevna Dyatlova**

Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

dyatlova-elena@list.ru

***Аннотация.*** Рассматривается профессиональная субъектность педагога, определяется ее значимость для организации и осуществления дидактической деятельности. Анализируются основные атрибутивные характеристики субъектности с точки зрения их проявления в процессе выполнения педагогом основных дидактических функций и действий аналитико-рефлексивного, проекционно-прогностического, диагностико-гностического, организационно-деятельностного, коррекционно-регулирующего характера. Обосновывается необходимость изучения коллективной субъектности как фактора развития личностно-профессионального потенциала педагога.

***Ключевые слова:*** субъектность, профессиональная субъектность педагога, атрибутивные характеристики субъектности, дидактическая деятельность, компоненты дидактической деятельности

***Key words:*** subjectivity, educator's professional subjectivity, attributive characteristics of subjectivity, didactic activity, components of didactic activity

Педагог – особый субъект. По-особенному проявляется его субъектность в учебном процессе. Это дает основание обратиться к проблеме проявления и влияния субъектности на дидактическую деятельность педагога.

Субъектные характеристики педагогической деятельности детально изучены в психологии. Несмотря на принципиальную значимость субъектности для практики обучения, она недостаточно полно осмыслена в педагогике и в известной степени фрагментарно освещена в дидактической литературе. Это опреде-

ляет актуальность и вызывает интерес к изучению взаимосвязи и взаимообусловленности между проявлением субъектности педагога и качеством осуществления дидактической деятельности, что напрямую влияет на эффективность дидактического процесса и определяет качество образования. Учитывая актуальность обозначенной проблематики, определим роль и значимость профессиональной субъектности в процессе осуществления дидактической деятельности. Установим, какие атрибутивные характеристики субъектности определяют эффективность организации и проведения процесса обучения.

Несмотря на то, что существуют разные подходы к выделению структуры дидактической деятельности и ее функций, будем исходить из того, что дидактическая деятельность – это организационно-педагогическая работа по установлению аналитико-рефлексивных, проекционно-прогностических, диагностико-гностических, организационно-деятельностных, коррекционно-регулирующих закономерностей в системе отношений «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – учебный материал», «ученик – достигнутый результат» [1, с. 104]. В логике выполнения педагогом основных дидактических функций и действий представляется возможным рассмотреть, как в процессе реализации каждой из них проявляется субъектность педагога? Как субъектность определяет качество выполнения данных функций и действий?

Одним из важнейших компонентов дидактической деятельности, который обеспечивает выполнение педагогом познавательно-диагностических функций и действий, выступает диагностико-гностический компонент. Это работа, направленная на обследование и установление актуального состояния качества и характера различных компонентов и параметров педагогической системы. Предметом диагностики в первую очередь выступают результаты и качество обучения, а также изменения, которые происходят в личности учеников, иными словами, диагностируются личностные изменения ученика и результаты обучения. Реже педагоги проводят диагностику в целях получения информации о продуктивности педагогического процесса, т.е. изучают учебный процесс как таковой. Не так часто предметом диагностики выступает процесс функционирования собственной дидактической системы в разрезе рассмотрения получаемых результатов и применяемых способов их достижения, т.е. самопознание посредством выполнения гностических действий.

Причины сужения данной функции нужно искать в субъектном отношении педагога к своей работе, собственному личностно-профессиональному развитию, а также в таких характеристиках субъектности, как преобразующая активность и стремление к саморазвитию. Преобразовательное, деятельно-преобразовательное отношение к себе и своей деятельности является движущей силой желания педагога проводить познание и анализ собственной дидактической деятельности, осуществлять аналитико-рефлексивные усилия, которые, по сути,

дают возможность преподавателю видеть причинно-следственные связи между его действиями и результатами обучения, подмечать сильные и слабые стороны педагогической работы, а значит, понимать, над чем еще нужно работать, что необходимо совершенствовать.

Проекционно-прогностическая деятельность выражается в умении педагога видеть развитие педагогической реальности, результаты своей работы в конкретных условиях. Исходя из этого определять стратегию дидактической деятельности, оценивать возможности получения дидактического продукта заданного количества и качества, на что нас в настоящее время нацеливают образовательные стандарты всех уровней образования.

Сегодня в педагогической науке подробно описаны различные направления прогностики. В дидактической практике, как правило, она проявляется в прогнозировании хода педагогического процесса, чаще всего – это предвидение трудностей учеников при усвоении нового материала и результатов применения тех или приемов, методов, средств, форм обучения, прогнозирование развития личности под воздействием дидактического влияния в зоне ближайшего и перспективного развития личности.

Получение прогностического результата позволяет преподавателю избирать виды деятельности операционного характера, например, отбор возможных способов достижения целей, выбор методов решения дидактической ситуации, выбор дидактического инструментария, распределение трудоемкости, времени и др. Для практики преподавания – это необходимые действия и операции. Однако важно, чтобы педагог владел и умениями нормативного прогнозирования, позволяющего ему видеть развитие образовательной системы по заданным нормативным положениям. Не менее важным является владение поисковым прогнозированием, в частности: умение предвидеть перспективное развитие системы образования, самостоятельно продуцировать нововведения, определять перспективы в своем профессиональном росте, видеть достоинства и недостатки в развитии собственной индивидуальности и т.п. К сожалению, нормативная и поисковая прогностика не всегда проявляется даже у опытных педагогов. Нередко преподаватели работают, основываясь на опыте привычной активизации действий и размышлений. Субъектная позиция более высокого порядка, связанная с проявлением собственной автономной активности, творческого преобразования своей практики и самого себя, желания проводить собственные открытия, приобретать новый опыт решения дидактических задач в преподавательской работе, встречается намного реже. Это указывает на то, что профессиональная подготовка будущих педагогов, методическое сопровождение их деятельности со стороны организаций дополнительного профессионального образования и деятельность самого преподавателя должны быть нацелены на формирование таких субъективных проявлений, как преобразовательный потенциал, мотивационная

готовность к изменениям, профессионально-аналитическое мышление, творческая активность.

Сформированность перечисленных атрибутивных характеристик субъектности позволит педагогу не просто предвидеть последствия своих дидактических действий в краткосрочной перспективе и на тактическом уровне, но и создавать перспективу своих решений стратегического плана, имеющих долгосрочную перспективу. Это является показателем высокого уровня профессионализма, сопряженного с развитой субъектностью.

Организационно-деятельностный компонент дидактической деятельности определяет организацию и управление процессом обучения, специально созданной средой формирования и развития личности ученика, процессом взаимодействия субъектов процесса. Организационные действия позволяют создавать дидактический комплекс из приемов, методов, средств, форм, моделей, методик обучения, а также выстраивать стратегию обучающего взаимодействия педагога и учеников.

С точки зрения проведения обучающей деятельности – это самый сложный компонент, поскольку подразумевает системное инструментальное выстраивание деятельности педагога, проведение непосредственной практики обучения, в процессе которой преподаватель должен выполнять конструирующие, мобилизующие, информационные, ориентационные действия. Их эффективная реализация подразумевает не просто наличие личностно-профессиональных качеств, а по своему составу такой набор характеристик, которые называют «ядром субъектности» [2; 3]: целеполагание, центрация, активность, направленность (личностная и профессиональная), включенность, организованность, инновационная восприимчивость, саморазвитие, устойчивость, самооценка. Это сложный набор субъектных характеристик, но именно их сформированное наличие и качественное проявление определяют уровень профессиональной компетентности педагога, выступают фактором достижения образовательных результатов.

Выполнение коррекционно-регулирующих функций определяется информацией, полученной преподавателем при решении диагностико-гностических задач. Выявленные недостатки дидактической работы на этапе ее воплощения, сравнение поставленных целей и полученного результата определяют тот разрыв, объем знаний, умений педагога, который необходимо дополнительно включить в преподавательскую деятельность на новом этапе работы.

В ходе решения коррекционно-регулирующих задач педагог ликвидирует пробелы учеников в знаниях преподаваемого предмета, устанавливает дополнительные связи между фактами, явлениями содержания образования, уточняет, конкретизирует цели обучения, перерабатывает методику своей работы, пытается совершенствовать отдельные компоненты дидактико-методической системы, ищет дополнительные источники информации, меняет стиль отношений

с учениками, корректирует взаимодействие с окружающей дидактической средой и ее субъектами. Это важная и сложная работа, прежде всего, с точки зрения преодоления педагогом внутренних личностных и профессиональных барьеров, связанных с желанием и готовностью преподавателя изменять собственную сложившуюся практику преподавания. Желание педагога проявляется в мотивации, понимании проблем, принятии проблемной ситуации, потребности инвариантно смотреть на развитие ситуации, на поиск способов выхода из затруднений. В аспекте готовности педагог должен в ситуативном режиме владеть диагностическими методиками, оптимальными для выяснения состояния изучаемого дидактического объекта, проводить разработку системы мониторинга, повышать дидактическую эффективность своей работы, следить за повышением квалификации и самообразованием по самостоятельно выявленным дефицитам. Развитие личностно-профессионального потенциала педагога невозможно без сформированной субъектной позиции, осознания факта несовершенства собственной деятельности, ее несоответствия существующим нормативным требованиям решать задачи совершенствования дидактического процесса. Причем задействованы в этой работе должны быть и механизмы личностной субъектности, и профессиональной. Вместе с тем субъектная ориентация на коррекцию своих действий дает возможность педагогу расти как в профессиональном плане, так и личностном.

Аналитико-рефлексивный компонент дидактической деятельности подразумевает проведение рефлексии, содержащей единство личностного (способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, реализации ценностных критериев, работе над собой) и профессионального (применение этой способности к условиям и обстоятельствам педагогической деятельности). Именно анализ и самоанализ позволяют объяснить дидактические факты, явления, найти их причины, проникнув в глубину явлений и увидев то, что не лежит на поверхности и недоступно для внешнего наблюдения. Аналитико-рефлексивные умения составляют основу дидактических действий, так как эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи, которая позволяет педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планируемыми задачам. Решение аналитико-рефлексивных задач состоит в изучении исходного состояния дидактической системы, определении личной готовности к организации обучения, в оценке готовности своей системы к предстоящей дидактической деятельности, в определении потенциала применения инноваций, в использовании данных об учебных возможностях учеников, в анализе познавательной активности обучающихся.

Реализация аналитико-рефлексивных действий осуществляется педагогом посредством интеллектуальных умений, процессуально и функционально связанных с его самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием, позволяющим получать обратную связь о соответствии полученных результатов

планируемым задачам учебного процесса. Аналитическая деятельность стимулирует к непрерывному самообразованию, что естественным образом готовит педагога к успеху в профессиональной деятельности, становится инструментом поступательного совершенствования дидактического процесса. Все перечисленные умения и действия проявляются через субъектность, формируются и развиваются в субъектной логике деятельности.

Рассмотрев особенности выполнения педагогом основных функций и действий в контексте компонентов дидактической деятельности, можно заметить детерминированность изменчивости процесса обучения под воздействием фактора субъектности, впрочем, как и обусловленность изменений в субъекте под влиянием практики преподавания. В некотором смысле это очевидно. Однако что действительно нуждается в дополнительном изучении – это установление соотношения между выполнением педагогом необходимых дидактических действий и атрибутивными характеристиками субъектности, которые в комплексе определяют эффективность выполнения преподавателем основных дидактических функций.

Основываясь на современных разработках педагогической субъектности, обозначим наименее исследованный в дидактике аспект субъектности, имеющий принципиальную значимость для практики обучения – это так называемая коллективная субъектность [4] и ее влияние на осуществление учебного процесса. Это перспективное направление дальнейших изучений субъектности, которое позволит установить особенности формирования личностной и профессиональной субъектности педагога под воздействием факторов коллективной субъектности.

#### Список источников

1. Фатьянова Н.М. Технологические аспекты деятельности учителя по организации учебно-исследовательской работы с учащимися // Подготовка педагога к деятельностной практике обучения: готовить и переподготавливать. М., 2018. С. 103–108.
2. Волкова Е.Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62.
3. Суворова О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 1178–1182.
4. Журавлев А.Л. Коллективный субъект как феномен и понятие в современной психологии // Разработка понятий современной психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 116–161.

## К проблеме свойств и структуры субъектности

### On the problem of the properties and structure of subjectivity

Елена Николаевна Митрофанова<sup>1✉</sup>, Алексей Юрьевич Калугин<sup>2</sup>,

Ольга Валерьевна Гурова<sup>3</sup>

Elena Nikolaevna Mitrofanova<sup>1</sup>, Alexey Yurievich Kalugin<sup>2</sup>,

Olga Valerievna Gurova<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

✉ alenafox27@mail.ru

**Аннотация.** Проблема субъектности активно разрабатывается в последние десятилетия. Ученые выделяют разные свойства и виды субъектности. Предлагаются основные компоненты субъектности: активность, автономность и целостность. Данные глобальные свойства предстают в разрезе внешнего и внутреннего проявления субъектности.

**Ключевые слова:** свойства субъектности, структура субъектности, активность, автономность, целостность

**Key words:** properties of subjectivity, structure of subjectivity, activity, autonomy, integrity

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 1023031600005-5-5.1.1 (соглашение 073-03/2024-054/1 от 15.02.2024) по теме «Деструктивные формы реализации субъектности в подростковом возрасте как проблема образовательной среды».

Понятие субъектности вошло в употребление в отечественный научный лексикон во второй половине XX в. Его появление в первую очередь связывают с именем А.В. Брушлинского, впоследствии оно активно разрабатывалось его учениками и последователями (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, К.А. Абульханова, Е.А. Сергиенко, З.И. Рябикина и др.). Субъектность в широком смысле понимается как «неотъемлемо присущее свойство живого “быть субъектом”» [1, с. 34].

Феномен субъектности все чаще привлекает внимание исследователей и в основном связывается с контекстом человеческой деятельности: «Субъектность как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» [2, с. 35]. Рядом автором выделяется как внешняя (социальная), так и внутренняя субъектность (Г.С. Прыгин, О.В. Суворова, М.Г. Остроушко, Э.Н. Гилемханова и др.). Г.С. Прыгин определяет внутреннюю субъект-

ность как внутренние переживания, духовные движения, направленные на познание собственной индивидуальности, своего Я, самости; внешняя субъектность описывается автором как те же внутренние переживания и импульсы, направленные на познание внешней, объективной действительности [3]. Таким образом, субъектность признается целостным образованием, понимается как «свойство личности к самообусловливанию, самодетерминации, саморазвитию (как “внутренней” способности) и преобразованию (как “внешней способности”)» [4, с. 1178].

Исследованию социальной (внешней) субъектности посвящены работы А.Э. Ушамирского (социальная субъектность молодежи: может быть как социально ориентированной, так и асоциальной, деструктивной); А.Н. Смирновой (социальная субъектность подростков); В.И. Залунина и М.И. Фроловой (социальная субъектность молодежи может проявляться в двух основных формах: социально-новаторская (социально-типическая) и деформированная); Э.Н. Гилемхановой (вводит понятие нарушенной субъектности учащихся, к ней относятся: гипосубъектность (социально-психологическая уязвимость), гиперсубъектность (социально-психологическая дезинтеграция) и замещенная субъектность (виртуальная аутизация)) и др.

В большей части эмпирических исследований субъектности делается акцент на ее проявленности в социуме, на внешнем векторе, вероятно, вследствие того, что его легче зафиксировать, тогда как внутренним детерминантам субъектности уделяется меньшее внимание либо те и другие смешиваются.

Проблема выделения свойств и критериев субъектности не решается однозначно, попытки выделить структуру субъектности связаны с именами Е.Н. Волковой, Е.П. Ермолаевой, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, О.В. Суворовой, В.А. Татенко и др. [4]. Субъектность – сложный философско-психологический феномен, потому в свойствах субъектности отражены как предельно широкие философские категории (активность, саморегуляция, автономность, целостность, самодетерминация и др.), так и частные качества человека (рефлексивность, самостоятельность, целеполагание и пр.).

Активность личности часто рассматривается как ключевой, центральный компонент субъектности, как ядро организации субъекта (К.А. Абульханова, А.А. Волочков, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова, З.И. Рябикина, О.В. Суворова и др.). В сборнике научных трудов под редакцией В.И. Моросанова отмечается, что в контексте субъектного подхода активность осмысливается как ключевая атрибуция субъекта, реализуя которую, он осуществляет свои отношения с действительностью, преобразуя ее, а тем самым и себя [5].

Таким образом, хотя общее понимание субъектности сложилось, сохраняется проблема ее измерения: разные авторы предлагают разные операционализации данного конструкта [6–8], подразумевают за ним разное содержание и разные

составы отдельных проявлений субъектности. Однако в целом, вслед за А.В. Брушлинским [9], ученые выделяют основные компоненты субъектности: активность, автономность и целостность [10, с. 37; 11, с. 98].

В рамках изучения деструктивных проявлений субъектности [12; 13] (и с учетом необходимости измерения этих деструктивных проявлений) нами была разработана компонентная структура субъектности.

Основными компонентами субъектности в предлагаемой модели являются традиционные «активность», «автономность» и «целостность». Вслед за рядом авторов компоненты субъектности рассматриваются в разрезе внешнего и внутреннего. Внешний полюс «активности» представлен «социальной активностью», а внутренний – «психической активностью (рефлексивностью)». Внешний полюс «автономности» характеризуется «связностью», внутренний – «индивидуальностью (как уникальностью)». Внешний полюс «целостности» проявляется в «гармоничности межличностных связей», внутренний – в «интеграции свойств субъекта».

Представленная структура на данный момент носит теоретический характер и требует в дальнейшем своей эмпирической верификации.

#### Список источников

1. Кожевникова М.Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации // Ценности и смыслы. 2020. № 6. С. 31–44.
2. Волкова Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. 2005. № 3. С. 33–40.
3. Прыгин Г.С. Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, № 3. С. 217–229.
4. Суворова О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13, № 2-5. С. 1178–1182.
5. Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. тр. / ред. В.И. Моросанова. М., 2007. 431 с.
6. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учеб. пособие / Е.Н. Волкова, О.В. Суворова, Н.И. Дунаева [и др.]. Н. Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
7. Исаков М.В. Становление субъектности и ее эмпирическая структура (на примере формирования профессиональной субъектности у студентов младших курсов) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2008. № 3. С. 147–154.
8. Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2015. 348 с.
9. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1997. 109 с.
10. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010. 352 с.

11. Скотникова И.Г. Категория «субъект» и уровни субъектности // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной [и др.]. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 94–106.

12. Гурова О.В. Деструктивное поведение в контексте реализации субъектности личности // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 145-летию уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, 3–5 апреля 2024 г. Т. 1 / сост. А.И. Согрина. Пермь, 2024. С. 34–36.

13. Гурова О.В., Митрофанова Е.Н., Калугин А.Ю. Субъектность как основа социально-психологической адаптации личности // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы 7-й Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.В. Константинов. М., 2024. С. 87–91.

## Феномен субъектности в образовании и культуре

### The phenomenon of subjectivity in education and culture

**Вячеслав Алексеевич Стародубцев**

**Vyacheslav Alekseevich Starodubtsev**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

starodubtsev\_v\_a@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Представленная трактовка понятия субъектности индивида в образовании и культуре основана на диалектическом единстве этих двух социальных сред. Дано модельное представление связи образования с наукой, искусством и религией как основ культуры. Рассмотренные в данных областях трактовки субъектности объединены взаимной ответственностью участников за результаты их деятельности.

**Ключевые слова:** субъектность индивида, свобода воли, субъективность творчества, академическая свобода, парадигма образования

**Key words:** the individual subjectivity, freedom of will, subjectivity of creativity, academic freedom, paradigm of education

Образование и культура, как экзистенциальные для человека среды деятельности, диалектически едины: нет образования без культуры и культуры без образования. Составляющими культуры являются три полюса: наука, искусство и религия, взаимные отношения которых были нами рассмотрены ранее [1]. Образование оказывается тесно связанным с этими полюсами. Визуальное представление четырех экзистенциальных областей социальных отношений представлено на рис. 1. Здесь базовой гранью тетраэдра отношений и связей является грань культуры (Наука – Искусство – Религия). Правая грань тетраэдра на рис. 1 (Образование – Наука – Искусство) определяет роль творчества в науке и образовании, левая грань (Образование – Наука – Религия) устанавливает мировоззренческие установки субъектов образования и науки, тыльная грань (Образование – Искусство – Религия) отвечает за этику, моральные принципы и воспитание в системе образования.

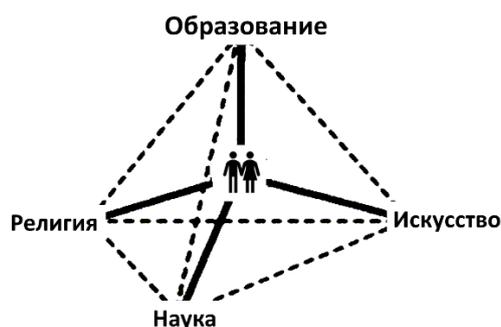


Рис. 1. Тетраэдр взаимосвязей четырех экзистенциальных областей

Тетраэдр центрирован на человеке, его вершины обозначают четыре основные сферы субъектности человека. Другими словами, можно выделить для рассмотрения четыре вектора субъектности человека.

Поскольку базой тетраэдра является культура, необходимо предварительно обсудить феномен субъектности в ее составляющих. В науке субъектность определяется с философской точки зрения как проявление свободы воли индивида. Связь между свободой воли и субъектностью индивида заключается в том, что оба эти понятия являются ключевыми для понимания природы человека и его способности принимать решения независимо от внешних влияний или ограничений. Свобода воли индивида и его субъектность предполагают, что человек не является пассивным объектом внешних обстоятельств и способен противостоять им. Имманентным качеством субъектности человека является его способность осознавать свои потребности и возможности действовать, обладать собственным сознанием, мыслями и чувствами. Артур Шопенгауэр [2] и ряд других философов считали, что существует абсолютная свобода воли и индивид может действовать независимо от доводов разума. Альтернативная точка зрения состоит в том, что свобода воли ограничена обстоятельствами, воспитанием, генетическими предпосылками и другими внешними факторами. Роль внешних ограничений фиксирует известное определение Ф. Энгельса: «Свобода есть осознанная необходимость» [3]. Однако в философии Ф. Ницше можно увидеть провозглашение гипертрофированной субъектности индивида, ставящего идею развития собственной индивидуальности выше существующих норм. При этом нам могут импонировать его оценки свободы разума и творчества как высших ценностей и необходимости воли для сотворения своей жизни, постановке в ней своих целей [4]. Отметим также, что субъектность индивида играет ключевую роль в Я-концепции в психологии и, наоборот, субъектность индивида не может быть полной без системы представлений человека о самом себе, что лежит в основе данной концепции [5]. Субъектность педагога проявляется в коммуникациях с другими людьми, на основе Я-концепции он строит взаимодействие с самим собой.

В науке субъектность ученого проявляется в выборе области его исследований, средств, методов и технологий, объектов исследования и использования полученных результатов для достижения личностных целей (известности, карьеры, материального благополучия и др.). Однако здесь существуют парадигмальные, гуманитарно-этические и социальные внешние регуляторы, связанные с рисками и угрозами человеческому обществу и окружающей среде. Аналогичные ограничения существуют в деятельности инженеров-конструкторов и других представителей целевой профессиональной активности.

В христианстве мы отмечаем субъектность Иисуса Христа, добровольно избравшего свой жизненный путь и его мученическое завершение. Одновременно

с этим здесь также вводятся регуляторные ограничения для последователей христианства (и других религий), сформулированных в заповедях и других кодексах морали и правил поведения в обществе и окружающей среде.

В наибольшей мере свобода выбора жизненного пути и областей творчества реализована в искусстве (литературе, живописи, скульптуре, архитектуре, поэзии, кино и театре, музыке и др.). Есть большое число примеров субъектного нонконформизма, новаторства, преодоления догматов и рамок вопреки внешним парадигмальным, корпоративным или социальным ограничениям. При этом субъектность творца отличается от субъектности конструктора тем, что цель творческого акта осознается уже в процессе действия, стимулом которого является инсайт – момент озарения определенной идеей. Однако результат субъектной активности творца-новатора, ее ценностное содержание опосредуются не всегда одновременно с периодом творчества, существует определенное временное ограничение на признание достижений творческой субъектности. В ряде случаев творчество направлено на себя и для себя, помогая в самоопределении и подтверждая уровень самодостаточности, что, по сути, становится внутренним ограничителем проявления субъектности творца.

В романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» описана ницшеанская субъектная позиция Родиона Раскольникова: «Тварь ли я дрожащая или право имею?», приводящая его к неправомерным действиям, поскольку внутренние ограничители не сформированы. В ряде произведений беллетристики рассматривается возможность создания человеческого общества и природы внешними конструкторами, являющимися манипуляторами и определяющими предписанную судьбу каждого существа на Земле, что в принципе устраняет возможность свободы воли индивида. Критерием и доказательством ее наличия у субъекта предлагается путь суицида как выхода из-под внешнего контроля некоторой «матрицы» [6].

Переходя к субъектности в образовании, мы рассмотрим в качестве основных субъектов педагогического процесса категории обучающихся (учителей, преподавателей, инструкторов и др.) и обучающихся (учеников, студентов, служащих и др.). С нормативной точки зрения субъектность всех участников системы образования регламентируется законодательно установленной академической свободой [7], в рамках которой существуют и другие ограничители (физические, психические, когнитивные, эмоциональные, ценностные). Академическая свобода университетов предусматривает их право определять свою миссию, устав, инфраструктуру, специализацию, направления научно-исследовательской и предпринимательской деятельности, вклад в развитие региона и страны в целом и другие аспекты. Согласно педагогической энциклопедии, академическая свобода преподавателей и студентов – «это самостоятельность и независимость участни-

ков образовательного процесса при проведении педагогической, научно-педагогической, научной и/или инновационной деятельности, которая осуществляется на принципах свободы творчества, распространения знаний и информации, проведения научных исследований и использования их результатов и реализуется с учетом ограничений, установленных законом» [8]. Таким образом, это возможность для преподавателя свободно излагать учебный предмет по своему усмотрению, выбирать темы и методику для научных исследований, а для студента – получать знания согласно своим склонностям и потребностям [9].

В действительности декларируемые возможности достаточно жестко регламентируются ФГОС ВО и внутренними нормативными актами образовательных организаций. Стилистика «долженствования» педагога в этих документах отмечена ранее С.И. Поздеевой [10]. Тем не менее преподаватель самостоятельно выбирает контент преподаваемой дисциплины, используемые технологии обучения, диагностирующие и контролирующие материалы, мероприятия, способствующие педагогическим целям обучения, развития и воспитания обучающихся. Он свободен в выборе целей и направлений повышения своей квалификации и мастерства, развития своих способностей и человеческого потенциала, участия в совершенствовании деятельности образовательной организации, в которой он работает.

Субъектность обучающегося проявляется в осознанном выборе места получения образования, направления и профиля подготовки, списка дополнительных (по выбору) и факультативных дисциплин, места будущего трудоустройства или области предпринимательской деятельности. В период получения образования он может совмещать процесс обучения с волонтерской или трудовой деятельностью, участвовать в общественной жизни, развивать свой творческий потенциал в различных объединениях (кружках, клубах, группах социальных сетей и др.).

Общей тенденцией к развитию субъектности в образовании мы считаем происходящий переход от парадигмы «передачи новому поколению знаний и опыта» к инновационной парадигме «индивидуального развития студентов, их личностного и профессионального самоопределения» [11]. Это связано с принятием преподавателем индивидуальности студента, учета его интересов, склонностей, ценностных ориентаций и профессиональных предпочтений, т.е. с признанием субъектности обучающегося.

Другим катализатором субъектности в образовании становится путь развития самообразования в неформальной среде, включающей массовые открытые онлайн-курсы (1 300 курсов на отечественной платформе Открытое образование, <https://openedu.ru/course/>), образовательные программы профессионализации ряда корпораций, подтверждение сертификатами участия в конференциях и семинарах, дипломы общественных академий и другие формы самообразования по потребностям субъекта. В Интернете появились кураторы контента, помогающие

в образовании многим, включая педагогов [12]. Сдерживающим фактором является отсутствие механизма конвертации документов, удостоверяющих полученное неформальным путем образование, в официально признанные дипломы.

Субъектности участников образования способствует распространение технологий искусственного интеллекта, сервисы которых становятся новыми источниками знаний наряду с цифровыми средствами поиска и доставки потребителю информации из глобальной сети Интернета. Использование средств искусственного интеллекта в традиционном, академическом образовательном процессе в настоящее время широко дискутируется в педагогических изданиях [13–16]. Высказываются мнения от полного запрета их применения до разрешения адекватного частичного применения. По нашему мнению, есть смысл в использовании алгоритмов нейронных сетей субъектами образования при переходе от внешних регламентов к внутренним механизмам регуляции в рамках этики человеческого и искусственного интеллекта.

Значительным резервом обеспечения субъектности обучающихся в высшей школе становятся индивидуальные треки подготовки. В этом случае конкретные студенты должны быть переведены на индивидуальный план обучения соответствующим локальным нормативным правовым актом образовательной организации. При этом возникают организационно-технологические проблемы обеспечения расписания занятий подобных студентов, поскольку входящие в индивидуальный план дисциплины могут быть разнесены в общем расписании по времени и месту проведения, иногда и по семестрам обучения. В этом аспекте необходимо создание специализированного программного обеспечения, позволяющего ввести в практику спектр возможных решений для реализации персонализированного учебного процесса. В этом контексте имеются позитивные результаты в Университете науки и технологий МИСИС (г. Москва). В этом вузе реализуется обучение вне академических групп, возможность изучения дисциплин вне своего курса и вне стандартного учебного плана, возможность получения знаний по нескольким профилям в рамках одного направления подготовки. Созданный конструктор расписания позволяет выбор семестра для отдельных дисциплин, модулей внутри семестра, списка дисциплин, исключаемых из стандартного плана, и дисциплин, входящих в индивидуальный трек, времени занятий и преподавателя. В конечном счете создается итоговое расписание и учебная нагрузка обучающегося [17]. Это обеспечивает значительную субъектность образовательного процесса в зависимости от потребностей обучающихся.

Подводя итог обсуждению субъектности в образовании и культуре, отметим, что субъектность деятельности участников в данных сферах, как агентов процессов социальной коммуникации, объективно лимитирована внешними и внутрен-

ними установками и будет определяться мерой взаимной ответственности за результаты деятельности, за престиж образовательной организации, за перспективы настоящего и будущего нашего отечества и его роли в мире.

#### Список источников

1. Нерадовская О.Р., Стародубцев В.А. Общекультурные компетенции педагога в меняющемся мире // Открытое образование. 2023. № 27 (6). С. 4–13.
2. Шарыпов А.А. Философия А. Шопенгауэра // Образовательный портал «Справочник», 2012. URL: [https://spravochnick.ru/filosofiya/filosofiya\\_a\\_shopengauera/](https://spravochnick.ru/filosofiya/filosofiya_a_shopengauera/) (дата обращения: 28.03.2024).
3. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // НКО «Фонд Викимедиа», 2001. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Анти-Дюринг> (дата обращения: 28.03.2024).
4. Цендровский О.Ю. Система философии Ницше // Философия и культура. 2015. № 7. С. 997–1007.
5. Блохина Т.С. Соотношение понятий «Я-концепция» и «образ Я» // Акмеология. 2017. № 3. С. 23–28.
6. Пелевин В.О. Transhumanism Inc. М.: Эксмо, 2021. 608 с.
7. Закон об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 28.03.2024).
8. Педагогическая энциклопедия / вып. ред. Д.В. Жмуров. 2024. URL: <https://didacts.ru/termin/akademicheskaja-svoboda.html> (дата обращения: 28.03.2024).
9. Терминологический словарь студента / сост. С.С. Ситничук. Красноярск, 2016. 200 с.
10. Поздеева С.И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47.
11. Чекалева Н.В. Развитие университетского образования: от модели 1.0 – к модели 4.0 // Горизонты образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Чекалева. Омск, 2021. С. 205–208.
12. Стародубцев В.А., Шамина О.Б. Кураторы контента в сетевых образовательных событиях // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 132–139.
13. Брызгалина Е.В. Искусственный интеллект в образовании. Анализ целей внедрения // Человек. 2021. Т. 32, № 2. С. 9–29.
14. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence In Education. Promises and Implications for Teaching and Learning. URL: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf> (дата обращения: 28.03.2024).
15. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 6. С. 19–37.
16. Долгая О.И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы // Школьные технологии. 2020. № 4. С. 29–38.
17. Трансформация НИТУ «МИСИС» – инновационные решения: официальный канал Медиацентра НИУ ВШЭ. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wDU2ejuWytA> (дата обращения: 28.03.2024).

## РАЗДЕЛ 2. СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТОВ

УДК 378

### Становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов

### Formation of professional subjective activity of future teachers

**Виктория Вячеславовна Абрамова**

**Victoria Vyacheslavovna Abramova**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

virtual.abramova@yandex.ru

*Аннотация.* Рассмотрено понятие профессиональной субъектной активности будущих педагогов в аспекте профессиональной подготовки. Выделены этапы становления профессиональной субъектной активности будущих педагогов в период обучения в вузе.

*Ключевые слова:* профессиональная субъектная активность, профессиональная субъектность, становление профессиональной субъектной активности

*Key words:* professional subjective activity, professional subjectivity, the formation of professional subjective activity

Постоянные и стремительные изменения практически во всех областях современной жизни влекут за собой необходимость не менее быстрых изменений в системе профессиональной подготовки специалистов. Образовательные учреждения высшего образования не всегда успевают за меняющимися требованиями к выпускникам, так как учебные планы и учебные программы должны сохранять стабильность и соответствие установленным стандартам. Таким образом, развитие способности «идти в ногу со временем» ложится на самих будущих и действующих специалистов, что обуславливает необходимость повышения уровня самостоятельности, активности и креативности обучающихся. В связи с этим актуальным является исследование такого фундаментального явления, как субъектность личности обучающихся, взятая в ее специфической представленности относительно той или иной среды профессиональной подготовки. Не является исключением профессиональная подготовка будущих педагогов, одним из важнейших аспектов которой является становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов.

Действительно, реализация личностно-профессиональной позиции педагога требует высокого уровня развития его субъектности. Однако работа по актуализации и «наращиванию» субъектности, в том числе и в профессиональной сфере, требует усилий со стороны педагога, проявления его профессиональной субъектной активности. Успешность деятельности педагога в будущем во многом зависит от активности студента в профессиональном саморазвитии в период обучения в вузе. Формирование у педагогов универсальных навыков и личных качеств, необходимых для реализации профессиональных компетенций, повышающих эффективность работы и взаимодействия с коллегами и учениками, в том числе таких, как управление личностным развитием, мотивация к профессиональной деятельности, активность и инициативность в профессии и др. (soft skills, или «гибкие»/«мягкие» навыки), в большей степени зависит от эффективной организации воспитательного пространства вуза [1, с. 41].

Отдельные психологические закономерности, принципы и условия развития субъектных свойств, качеств и характеристик личности являлись предметом научного рассмотрения в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. Особенности развития субъектных свойств, качеств, характеристик личности у студентов высших учебных заведений рассматривались в работах Е.В. Андриенко, Н.Я. Большуновой, Н.М. Борытко, Л.А. Головей, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.А. Сластенина и др.

Как отмечают И.В. Сыромятников, И.Г. Ожерельева, Э.В. Репин, профессиональная субъектная активность студента проявляется во всех видах его деятельности, связанной с приобретением профессионально значимых личностных качеств будущего педагога [2, с. 61]. Она характеризует достигаемый обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых им видах деятельности. При этом для студентов является ценностью осознание значимости собственной роли в достижении успеха.

Профессиональная субъектность педагога особенно отчетливо проявляется в ситуациях, характеризующихся нормативной неопределенностью и необходимостью в этих условиях брать инициативу и ответственность на себя. Именно в такой момент педагогические задачи решаются в соответствии с личностными ориентировками педагога в сложной системе ценностей, мотивов и поступков. Активность педагога и будущего педагога в проявлении профессиональной субъектности и в ее наращивании будет являться проявлением профессиональной субъектной активности.

Благодаря формирующейся субъектной активности, студент, как субъект учебно-профессиональной деятельности, самостоятельно и осознанно погружает себя на тот уровень сложности информационного пространства вуза, который он считает достаточным для того, чтобы сформировать себя и как личность, и как

профессионала, субъектно-личностные характеристики которого будут непрерывно развиваться и совершенствоваться на всем протяжении обучения. В этом смысле активность является средством реализации потенциала личности в учебе и профессиональном становлении. Интересно замечание исследователей Н.М. Борытко и И.А. Максименковой о том, что если человек не прилагает усилий для реализации своего потенциала, то это чревато возникновением патологий, в частности психическими расстройствами, соматическими заболеваниями, деградацией [3, с. 18]. В этом свете субъектная активность представляется необходимым свойством личности, одной из функций которого является самореализация личности в профессиональной деятельности.

Логично, что высокий уровень профессиональной субъектной активности не только является результатом ответственного отношения человека к своему профессиональному развитию, но и становится средством самосовершенствования на пути к профессионализму. Кроме того, можно предположить, что профессиональная субъектная активность создает «иммунитет» против профессионального выгорания, увеличивает жизненный срок активной профессиональной деятельности.

В.А. Сластенин полагает, что весь процесс профессионального становления специалиста должен совпадать с логикой его субъектного развития [4, с. 9]. Однако автор предупреждает, что у каждого отдельного специалиста эта динамика носит особый, индивидуализированный характер, она обусловлена динамикой развития данной конкретной личности в целом. Действительно, в процессе освоения профессии, обучающийся, с одной стороны, проявляет имеющиеся у него субъектные качества личности, подстраиваемые под решение возникающих задач, а с другой стороны, приобретает профессионально значимые качества личности либо развивает уже имеющиеся, но ранее не востребуемые задатки педагогических способностей.

В рамках нашего исследования под профессиональной субъектной активностью мы понимаем интегративное свойство личности, способствующее развитию субъектности и реализующее ее в пространстве профессиональной деятельности. Становление профессиональной субъектной активности будущих педагогов представляет собой процесс накопления профессионально значимых качеств личности, основанных на способности к самостоятельным и активным действиям, умении принимать ответственные решения, нести личную ответственность за достигнутый результат.

Следует заострить внимание, что содержание профессиональной субъектной активности педагога и будущего педагога несколько отличается. На этапе обучения в вузе профессиональная субъектная активность ориентирована на накопление профессионально значимых личностных качеств, формирование и развитие которых происходит за счет раннего погружения в исследовательскую

работу, осознанного участия в конкурсном и олимпиадном движении, вовлечения в систему наставничества. При осуществлении непосредственно профессиональной деятельности педагог реализует эти накопленные профессионально значимые личностные качества через проявление своей профессиональной субъектной активности.

Многолетние наблюдения за профессиональным становлением студентов, наличие разной степени выраженности у них профессиональной субъектной активности, а также динамика этой выраженности у одного и того же студента по мере обучения позволили прийти к выводу, что становление профессиональной субъектной активности содержит следующие этапы:

1) адаптационный (совпадает с началом обучения в вузе и периодом адаптации к новым организационным условиям образовательного процесса) – здесь происходит выявление потенциала профессиональной субъектной активности, проясняется спектр первичной мотивации к овладению профессией педагога, выявляются педагогические способности;

2) продуктивно-стимулирующий – проявляется в интенсивном наращивании профессиональной субъектной активности, накоплении профессионально значимых личностных качеств, раскрытии педагогических способностей;

3) мотивационно-рефлексивный – актуализация рефлексивно-аналитических функций, саморазвития и самообучения, когда мы можем говорить о высоком уровне профессиональной субъектной активности.

Реализация профессиональной субъектной активности сопровождает всю профессиональную деятельность педагога, не заканчиваясь на этапе обучения в вузе. Действительно, способность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию не теряет своей актуальности после окончания университета, а скорее становится еще более важной. Время профессионального самоопределения в период получения образования – только одна из стадий, которую можно обозначить как становление профессиональной субъектной активности.

Необходимо отметить, что становление профессиональной субъектной активности студентов вследствие самого нахождения их в профессионально-обучающем и развивающем пространстве вуза происходит и без целенаправленного содействия этому со стороны преподавательского состава. Однако такое «хаотичное» становление носит обрывочный, бессистемный характер и не приводит к формированию высокого уровня профессиональной субъектной активности. Именно педагогическое содействие придает этому процессу целенаправленность и содержательность через последовательное, контролируемое, педагогически обоснованное проведение через все этапы становления профессиональной субъектной активности будущих педагогов.

## Список источников

1. Абрамова В.В., Ромм Т.А. Профессиональная субъектная активность // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 5. С. 40–47.
2. Сыромятников И.В., Ожерельева И.Г., Репин Э.В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию. М.: Изд-во СГУ, 2009. 209 с.
3. Борытко Н.М., Максименкова И.А. Сущностные характеристики профессионально-личностной самореализации будущего педагога в образовательном процессе вуза // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2016. № 1 (44). С. 16–19. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1455793431.pdf> (дата обращения: 28.03.2024).
4. Слостенин В.А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. С. 5–21.

## Формирование субъектной позиции студента в условиях цифровой трансформации образования

### Formation of a student's subjective position in the context of digital transformation of education

Татьяна Дмитриевна Андреева

Tatyana Dmitrievna Andreeva

Барнаульский юридический институт МВД России, Барнаул, Россия

Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia

log0707@mail.ru

**Аннотация.** Рассматривается субъектная позиция студента в эпоху цифровой трансформации образования, которая требует от него получения определенных навыков приобретения знания в новых условиях. Характеризуется роль преподавателя в данном процессе. Отмечается тенденция смещения ориентира в рамках взаимодействия «преподаватель – студент» в направлении повышения познавательной самостоятельности, активности обучающегося. Цифровая культура рассматривается как один из резервов формирования субъектной позиции студента в условиях цифровой трансформации образования.

**Ключевые слова:** образовательный контент, мотивация, субъектная позиция, цифровая зрелость, цифровая культура, цифровая трансформация

**Key words:** educational content, motivation, subjective position, digital maturity, digital culture, digital transformation

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, их активное повсеместное внедрение выступают в современных условиях одним из значимых факторов, которые оказывают воздействие на все сферы общественной жизни, в том числе и сферу образования. Вместе с тем, происходящие изменения требуют от обучающихся и преподавателей развития новых навыков и способностей, формирование своей образовательной траектории.

Как ответ на вызовы современности, Президентом Российской Федерации утверждены национальные цели развития государства на период до 2030 г. [1], а также запланированы мероприятия, направленные на достижение данных целей. «Цифровая трансформация» Российской Федерации представлена в качестве одной из национальных целей, в то время как одним из ее основных показателей объявлено достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, к числу которых относится и сфера образования.

Учитывая, что цифровая трансформация образования представляет собой стратегическое направление, в качестве ее основных целей выделяют «повыше-

ние эффективности процессов функционирования образовательных организаций, обеспечение обучающимся равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на территории всего государства» [2]. Кроме того, по замыслу законодателя, сущность цифровой трансформации образования должно составлять получение обучающимся необходимого образовательного результата посредством персонализации образовательного процесса, используя растущий потенциал «цифровых технологий». Кроме того, учитывая динамичность развития информационно-коммуникационных технологий, цифровая трансформация образования предполагает постоянное занятие самообразованием, повышением своего образовательного уровня.

Достижение обучающимся ожидаемых результатов в условиях цифровой трансформации образования, на наш взгляд, невозможно без формирования и развития стойкой субъектной позиции у студента. Остановимся подробнее на данной категории.

Стоит отметить, что исследованием феномена «субъектная позиция» занимались М.Р. Битянова, В.А. Петровский, Е.Ю. Ежова, С.А. Гильманов и др.

Так, например, М.Р. Битянова высказывает точку зрения, согласно которой сформированная субъектная позиция предполагает «высокий уровень владения определенными компетенциями» [3, с. 19].

Как «авторство, самоконструирование, активную преобразовательную стратегию личности» видит субъектную позицию Е.Ю. Ежова [4, с. 95].

В качестве одной из ступеней онтологического развития человека рассматривает становление субъектной позиции в своих работах В.А. Петровский [5].

Таким образом, мы видим, что авторы при рассмотрении субъектной позиции студента делают ключевой акцент на способности студента к самостоятельной познавательной деятельности, развитию умений и навыков познавательной активности, т.е. субъектная позиция отображает отношение студента к образованию.

Говоря о субъектной позиции студента в условиях цифровой трансформации образования, нельзя не согласиться с мнением Т.Н. Носковой и О.В. Яковлевой о том, что в эпоху цифровизации «субъектная позиция выступает условием осознанного выбора и реализации образовательных стратегий» [6, с. 49].

Информационно-коммуникационная среда помимо огромных возможностей, преимуществ влечет за собой и ряд деструктивных последствий, отвлекающих факторов. В частности, в сфере образования у обучающегося благодаря цифровой среде появляются новые познавательные ресурсы, увеличивается скорость, способы и методы получения знания. В то же время, учитывая огромный массив информации в цифровом пространстве, необходимо обладать умением ее критического оценивания, анализа, допустимости и относимости, умением

устойчиво реагировать на различного рода информационно-психологические воздействия. На наш взгляд, это все достигается наличием необходимого уровня цифровой культуры.

Нельзя сказать, что цифровая культура является неким обособленным элементом. Она, безусловно, выступает частью общей информационной культуры, имея при этом такие специфические черты, как:

- наличие специфических правил поведения в цифровом пространстве;
- умение ориентироваться в огромном массиве цифрового контента;
- обладание навыками работы в цифровом пространстве;
- устойчивость к отвлекающим факторам (например, развлекательному контенту);
- умение взаимодействовать с другими субъектами в цифровом пространстве (в рамках образовательного процесса – с преподавателем либо с другими студентами).

Необходимо подробнее остановиться на роли преподавателя в формате цифровой трансформации образования. Так как наличие у субъекта устойчивой субъектной позиции, конечно же, не свидетельствует о том, что роль преподавателя в рамках образовательного процесса утрачивается. Скорее, можно сказать, что смещается ориентир в рамках взаимодействия «преподаватель–студент» в сторону повышения познавательной самостоятельности, активности обучающегося. При этом роль преподавателя в таком векторе обучения будет заключаться в создании необходимой мотивации для получения знания, подборе и оформлении учебного материала, актуального для цифровой образовательной среды, осуществлении взаимодействия и контроля на промежуточных этапах получения знания и оценку эффективности и качества полученного самостоятельно знания.

Таким образом, субъектная позиция студента в условиях цифровой трансформации образования направлена на достижение инновационных образовательных эффектов. При этом сформированная субъектная позиция должна базироваться на развитой цифровой культуре, а достижение наиболее эффективного результата возможно при постоянном взаимодействии «преподаватель – студент».

#### **Список источников**

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 // Собрание законодательства РФ. 2020. № 30 (ст. 4884). URL: <https://www.szrf.ru/api/issues/image?volid=1002020030000#zoom=100&page=140> (дата обращения 03.04.2024).

2. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования // Официальный сайт

Правительства РФ. URL: <http://static.government.ru/media/files/7wTyuCH7RUXZb5RgUqReX4nWt6TuUAN4.pdf> (дата обращения: 27.04.2024).

3. Битянова М.Р. Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. 212 с.

4. Ежова Е.Ю. Формирование эстетической субъектной позиции будущего специалиста в условиях высшего образования // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 11 (67). С. 93–100.

5. Петровский В.А. «Субъектность» в пространстве культуры и наяву // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 14–38.

6. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Ценности образования в эпоху цифровизации и стратегии образовательной деятельности студентов // Человек и образование. 2023. № 3 (76). С. 49–57.

**Субъектная позиция студента и преподавателя  
в процессе профессиональной подготовки в вузе**

**The subjective position of a student and a teacher  
in the process of professional training at a university**

**Кулимхан Маликовна Арымбаева<sup>1</sup>✉, Динара Бауыржановна Ешенкулова<sup>2</sup>,  
Гульжан Бауыржановна Мауленбердиева<sup>3</sup>**

**Kulimkhan Malikovna Arymbaeva<sup>1</sup>, Dinara Bauyrzhanovna Eshenkulova<sup>2</sup>,  
Gulzhan Bauyrzhanovna Maulenberdieva<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

<sup>1, 2, 3</sup> Miras University, Shymkent, Kazakhstan

✉ medeu07@mail.ru

***Аннотация.*** В современной высшей школе роль студентов и преподавателей становится все более активной и взаимосвязанной. Исследуется концепция субъектной позиции как ключевой аспект в университетском образовании. Анализируется влияние субъектной позиции студентов и преподавателей на качество образования, процесс обучения и взаимодействие в университетской среде. Основываясь на теоретических концепциях и эмпирических данных, выделяются факторы, способствующие формированию субъектности участников образовательного процесса, а также предлагаются практические рекомендации для улучшения обучения и взаимодействия в вузе.

***Ключевые слова:*** субъектная позиция, студент, преподаватель, высшее образование, вуз, обучение, взаимодействие, активное обучение, формирование компетенций

***Key words:*** subject position, student, teacher, higher education, university, training, interaction, active learning, competence formation

Современное высшее образование переживает изменения в подходах к обучению и взаимодействию между студентами и преподавателями. Ранее преобладали традиционные методы преподавания, однако с развитием технологий и изменением требований рынка труда востребованы активные и самостоятельные студенты, а также преподаватели-наставники. Студенты в современном мире ожидают более интерактивного обучения, где они могут активно участвовать, высказывать свои мнения и инициировать дискуссии. Поэтому важно исследовать, как субъектная позиция студента влияет на его обучение и учебные достижения.

Важной задачей современного высшего образования является не только передача знаний, но и развитие ключевых навыков и компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Исследование субъектной позиции студентов и преподавателей может помочь в определении эффективных методов и подходов к достижению этой цели.

Взаимодействие между студентами и преподавателями играет ключевую роль в формировании качества образования. Изучение субъектной позиции обеих сторон позволяет выявить факторы, способствующие успешному обучению и взаимодействию в университетской среде, которая в качестве основного принципа выдвигает активное участие студентов в учебном процессе. Изучение субъектной позиции студентов и преподавателей помогает понять, какие методы обучения наиболее эффективны для стимулирования активного участия и самостоятельного мышления.

Таким образом, исследование субъектной позиции студентов и преподавателей в вузе является актуальным в контексте современных вызовов и требований высшего образования.

Формирование субъектной позиции личности человека – не новая научная проблема. В педагогических исследованиях накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для понимания сущности и содержания понятия «субъектная позиция педагога», средств и способов ее формирования у будущего учителя. Сформулированная Б.Г. Ананьевым, получившая свое развитие в трудах К.А. Абульхановой, Л.И. Божович, Е.Д. Божович, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, Л.В. Хайкина, она была конкретизирована в педагогических исследованиях Г.М. Аксеновой, А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Жестковой, А.С. Лебедева, Н.В. Недорезовой, В.А. Сластенина и других ученых.

Понятие субъектности играет важную роль как в педагогике, так и в психологии, хотя его интерпретация может немного различаться в этих дисциплинах. Давайте рассмотрим оба подхода. В педагогике субъектность обычно связывают с активным участием обучающегося в учебном процессе, его способностью самостоятельно ориентироваться, принимать решения и осуществлять управление своим обучением. Студент рассматривается как субъект образовательного процесса, который активно строит свое знание и опыт.

Понятие субъектности в педагогике включает в себя способность к самоопределению и самореализации; активность и инициативность в учебной деятельности; способность к критическому мышлению и самоанализу; готовность к самостоятельному поиску знаний и решению проблем.

В психологии субъектность часто рассматривается как комплексное понятие, описывающее индивидуальность и уникальность личности. Она отражает способность человека к самоопределению, самовыражению и самореализации, а также его способность к взаимодействию с окружающим миром.

Субъектность в психологии включает в себя личностные характеристики индивида: его убеждения, ценности, интересы; способность к саморегуляции и адаптации к изменяющимся условиям; способность к эмпатии и взаимодействию с другими людьми; осознанное восприятие себя как активного участника жизни и общества [1, с. 256].

Таким образом, хотя понятие субъектности имеет сходные аспекты в педагогике и психологии (например, активное участие и самостоятельность), в каждой из этих дисциплин особое внимание уделяется контексту специфики их исследовательских и практических задач.

Субъектная позиция студента и преподавателя играет ключевую роль в формировании образовательного процесса, влияя на его эффективность и качество. Студент с развитой субъектной позицией активно взаимодействует с учебным материалом, проявляет интерес к предмету и самостоятельно осваивает знания; обладает способностью к саморегуляции своей учебной деятельности, умеет ставить цели, планировать время и контролировать свой прогресс, чаще участвует в обсуждениях, дискуссиях и групповой работе, что способствует обмену знаниями и развитию критического мышления, стимулирует к поиску альтернативных решений, экспериментам и творческому мышлению, что содействует развитию инноваций и новаторства в образовании.

Субъектная позиция преподавателя создает атмосферу уважения, поддержки и доверия, которая способствует их активной учебной деятельности, учитывает индивидуальные особенности студентов, их интересы и потребности, адаптируя учебный процесс под каждого учащегося; поощряет аналитическое мышление, критическую оценку информации и формирование собственных точек зрения; поддерживает студентов, помогает преодолевать трудности, стимулирует интерес к предмету и развитие профессиональных навыков [2, с. 114].

Субъектная позиция как студента, так и преподавателя существенно определяет характер и результаты образовательного процесса, способствуя его эффективности и разнообразию методов обучения. Изучение субъектности в образовании включает в себя различные теоретические подходы, которые помогают понять ее сущность, проявления и влияние на образовательный процесс.

Гуманистический подход основывается на представлении о субъектности как о развивающемся целостном и уникальном человеческом существе. Изучение субъектности в образовании в этом контексте связано с развитием личности студента, его самореализацией, самопознанием и формированием ценностных ориентаций.

Социокультурный подход рассматривает субъектность как результат взаимодействия индивида с социальным окружением и культурными нормами. Исследования субъектности в этом ракурсе направлены на изучение влияния социокультурного контекста на формирование и развитие субъектных качеств студентов и преподавателей.

Когнитивный подход к субъектности в образовании сосредоточивается на изучении мыслительных процессов и стратегий, которые используются студентами и преподавателями в учебной деятельности. Исследования в этом направлении могут включать анализ способов восприятия информации, принятия решений, построения знаний и решения учебных задач.

Деятельностный подход к субъектности сосредоточивается на анализе деятельности индивида в образовательном процессе, его активности и инициативе. Исследования в этом контексте обычно ориентированы на изучение роли студентов и преподавателей в учебной деятельности, их стратегий и приемов саморегуляции и самоорганизации.

Психолого-педагогический подход объединяет психологические и педагогические теории и методы для изучения субъектности в образовании. Исследования в рамках этого подхода могут включать в себя анализ психологических особенностей студентов и преподавателей, их мотивации, интересов, убеждений и ценностей. Эти теоретические подходы взаимодействуют и дополняют друг друга, позволяя получить более полное представление о субъектности в образовании и ее роли в формировании образовательного процесса.

Субъектная позиция студента отражает его активное участие и самостоятельность в образовательном процессе. Этот концепт подчеркивает важность рассмотрения студента не только как объекта обучения, но и как активного участника, способного самостоятельно принимать решения, инициировать действия и влиять на ход учебного процесса.

Субъектная позиция представляет собой комплекс характеристик и особенностей его поведения, мышления и отношений в контексте образовательного процесса:

- студент проявляет активность в учебной деятельности, активно участвует в обсуждениях, задает вопросы, выражает свое мнение и предлагает свои идеи;
- студент способен самостоятельно планировать свое время, ставить цели и контролировать собственный учебный процесс; он не ждет указаний от преподавателя, а сам активно ищет информацию и решает учебные задачи;
- студент берет на себя ответственность за свои действия и результаты обучения;
- он стремится к достижению поставленных целей и готов принимать последствия своих решений;
- студент способен гибко реагировать на изменения в учебном процессе и адаптироваться к новым условиям; он открыт к новым знаниям, методам и подходам к обучению;
- студент способен анализировать информацию, выявлять основные идеи и синтезировать знания из различных источников;
- он обладает критическим мышлением и умением оценивать информацию критически;
- студент имеет четкое представление о своих сильных и слабых сторонах, а также о собственных интересах и целях; он уверен в своих способностях и готов к саморазвитию.

Все эти особенности субъектной позиции студента способствуют эффективному обучению, развитию личности и подготовке к профессиональной деятельности. Это студенты, которые не только учатся, но и активно строят свое образование, развиваясь как личности и будущие специалисты.

Субъектная позиция студента также оказывает значительное влияние на его обучение и саморазвитие:

- студенты более активно участвуют в учебном процессе. Они задают вопросы, инициируют обсуждения, высказывают свои мысли и идеи, что способствует глубокому усвоению материала;

- студенты часто проявляют больший интерес к самостоятельному изучению предмета. Они активно ищут информацию, изучают дополнительные источники, исследуют тему более глубоко и широко;

- субъектная позиция способствует развитию критического мышления у студентов. Они умеют анализировать информацию, выделять главное, оценивать источники и формировать собственное мнение на основе обоснованных аргументов;

- студенты обладают лучшей способностью к саморегуляции своей учебной деятельности. Они умеют ставить цели, планировать свое время, контролировать собственный прогресс и эффективно использовать свои ресурсы;

- студенты часто успешнее справляются с учебными и жизненными проблемами. Они более гибки и адаптивны, способны находить альтернативные пути решения, а не останавливаться на препятствиях;

- субъектная позиция способствует личностному росту студента, его самоопределению и самореализации. Он развивает свои уникальные способности, интересы и ценности, осознает собственные потребности и стремится к их удовлетворению.

Формирование субъектной позиции студента зависит от различных факторов, которые взаимодействуют и оказывают влияние на его психологическое, социальное и культурное развитие:

- качество образовательной среды, включая методы преподавания, организацию учебного процесса, атмосферу в учебных заведениях и отношения между преподавателями и студентами, что оказывает существенное влияние на формирование субъектной позиции студента;

- отношение преподавателя к студенту, его подход к преподаванию, степень поддержки и вовлеченности, уважение к мнению студента и стимулирование его активности и инициативности – все это играет важную роль в формировании субъектной позиции;

- семейная среда также оказывает влияние на развитие субъектности студента. Уровень поддержки, поощрения самостоятельности, обсуждение значимых вопросов и развитие критического мышления в семье могут способствовать формированию субъектной позиции;

– индивидуальные характеристики студента, такие как уровень самооценки, мотивация к обучению, толерантность к неопределенности, эмоциональная устойчивость и гибкость мышления, также оказывают влияние на формирование его субъектной позиции;

– социокультурное окружение, в котором живут студенты и учатся. Культурные нормы, ценности, стереотипы, требования и ожидания общества также формируют их субъектную позицию;

– опыт самостоятельного решения задач, участия в проектах, научных исследованиях, обсуждениях, дискуссиях и других формах активного участия в учебном процессе;

– качество взаимоотношений со сверстниками, возможность участия в коллективных проектах, общение с успешными и мотивированными людьми также оказывают влияние на формирование субъектной позиции студента.

Все эти факторы взаимодействуют и влияют на формирование субъектной позиции студента, определяя его способность к самостоятельному мышлению, активному участию в учебном процессе и личностному развитию.

В процессе профессиональной подготовки в вузе используются различные подходы, технологии и методы, направленные на развитие субъектности у студентов. Они способствуют формированию активного, самостоятельного и ответственного отношения к обучению, а также развитию личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности [3, с. 37]. Выделим некоторые из них.

**Проблемно-ориентированное обучение:** эта методика основана на решении реальных проблем из профессиональной практики. Студенты работают в группах над конкретными задачами, разрабатывают стратегии решения, проводят анализ и принимают обоснованные решения, что способствует развитию их аналитических и критических способностей, а также инициативности.

**Проектное обучение:** в рамках этой методики студенты реализуют собственные проекты, которые позволяют им применить полученные знания на практике и развить практические навыки работы в выбранной области. Это способствует развитию творческого мышления, самостоятельности и ответственности за результаты своей работы.

**Активные методы обучения:** использование интерактивных методов, таких как дискуссии, игровые упражнения, кейс-метод, ролевые игры, позволяет студентам активно взаимодействовать с учебным материалом, обсуждать вопросы, выражать свое мнение и развивать коммуникативные навыки.

**Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ):** использование современных технологий, таких как интерактивные учебные платформы, вебинары, онлайн-курсы, электронные учебники, помогает студентам получать доступ к актуальной информации, обмениваться опытом и развивать навыки работы с информацией.

Самостоятельная работа и исследовательская деятельность: стимулирование самостоятельной работы и исследовательской деятельности позволяет студентам развивать навыки самоорганизации, анализа и синтеза информации, а также самостоятельно определять направления своего профессионального развития.

Междисциплинарные проекты и курсы: участие в междисциплинарных проектах и курсах позволяет студентам получать комплексное образование, развивать гибкость мышления, умение работать в команде и применять знания из различных областей.

Обратная связь и самооценка: проведение регулярной обратной связи и самооценки позволяет студентам осознавать свои сильные и слабые стороны, учиться извлекать уроки из собственного опыта и постоянно совершенствоваться.

Эти технологии помогают студентам активно взаимодействовать с образовательным процессом, развивать личностные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности, а также готовиться к постоянному саморазвитию и адаптации к изменениям в обществе и рынке труда.

Субъектная позиция педагога отражает его активное участие, индивидуальность и профессиональную инициативу в образовательном процессе. Важно понимать, что преподаватель также является субъектом образования, который вносит собственный вклад и оказывает влияние на формирование знаний, навыков и ценностей учащихся.

Отметим основные аспекты субъектной позиции преподавателя [4]:

- обладает высоким уровнем знаний и навыков в своей области, которые способен эффективно передавать студентам, а также постоянно совершенствуется и развивается профессионально;

- учитывает индивидуальные особенности студентов, их потребности и уровень подготовки, способен адаптировать методы обучения под конкретные потребности группы или отдельного студента;

- поощряет активное участие студентов в учебном процессе, поддерживает дискуссии, провоцирует мыслительные процессы и стимулирует инициативу и творчество;

- готов к открытому диалогу со студентами, принимает во внимание их мнения и предложения, обеспечивает конструктивную обратную связь по результатам обучения;

- активно участвует в разработке учебных программ, методического обеспечения, проведении научных исследований, профессиональной саморефлексии и самосовершенствовании;

- проявляет уважение к студентам как к равным партнерам в образовательном процессе, соблюдает их права и свободы, создает атмосферу доверия и взаимопонимания;

– готов к изменениям в образовательной среде, гибко реагирует на потребности студентов и требования современного общества, адаптирует свои методы и подходы к обучению под меняющиеся условия;

– важна для создания эффективной образовательной среды, стимулирования активности и самостоятельности студентов, развития их творческих способностей и профессиональных навыков.

Субъектность для преподавателя играет ключевую роль в эффективности образовательного процесса и его личностном развитии и означает не только профессиональную компетентность, но и личностное вовлечение, ответственность и стремление к постоянному развитию как профессионала и личности.

Существует ряд подходов, технологий и методов, которые могут быть использованы для развития субъектности у преподавателей. Они помогают преподавателям стать более активными участниками образовательного процесса, развивать их профессиональные навыки, личностные качества и индивидуальный потенциал. Приведем примеры.

Педагогические тренинги и семинары: организация тренингов и семинаров, на которых преподаватели могут обсуждать и обмениваться опытом, развивать навыки взаимодействия с учащимися, обучаться новым методикам преподавания и развивать профессиональные навыки.

Рефлексивные практики: применение методов рефлексии и самоанализа, таких как ведение дневника преподавателя, анализ уроков, обмен опытом с коллегами, помогает преподавателям осознать свои сильные и слабые стороны, а также обрести новые знания и навыки.

Профессиональное консультирование и менторство: проведение индивидуальных консультаций и менторской поддержки помогает преподавателям развивать свои профессиональные компетенции, решать профессиональные проблемы и обретать уверенность в себе.

Использование технологий e-learning: использование онлайн-курсов, вебинаров, образовательных платформ и электронных ресурсов позволяет преподавателям расширить собственный кругозор, получить новые знания и навыки, а также улучшить свои технические навыки [5, с. 110].

Развитие критического мышления и творчества: применение методов, способствующих развитию критического мышления и творческих способностей преподавателей, таких как использование проблемно-ориентированных методов обучения, дискуссии и проектной деятельности.

Самостоятельное профессиональное развитие: поддержка и стимулирование преподавателей к самостоятельному изучению новых технологий, методик преподавания, научных исследований и литературы, а также посещение конференций и семинаров для профессионального роста.

Обратная связь и оценка: регулярное предоставление обратной связи со стороны коллег, студентов, руководителей и специалистов в области образования помогает преподавателям понимать свои сильные и слабые стороны, а также оценивать собственный профессиональный рост.

Эти технологии помогают преподавателям стать более осознанными и компетентными участниками образовательного процесса, развивая их субъектность и способности к профессиональному и личностному росту.

Дальнейшие исследования в области развития субъектности у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе могут быть направлены на ряд перспективных направлений:

- исследование эффективности методов и технологий обучения: оценка эффективности различных методов и технологий, применяемых для развития субъектности у студентов, с целью выявления наиболее эффективных подходов и их влияния на профессиональное развитие студентов [6, с. 154];

- исследование влияния социокультурного контекста на развитие субъектности: анализ влияния социокультурных факторов, таких как культурные особенности, социальное окружение, стереотипы и представления о профессии, на формирование субъектной позиции студентов;

- развитие моделей и инструментов оценки субъектности: создание и совершенствование инструментов для оценки уровня субъектности у студентов, включая разработку шкал, тестов, анкет и методик, а также разработку критериев и показателей для оценки данного конструкта;

- исследование взаимосвязи субъектности и успешности обучения: изучение взаимосвязи между уровнем субъектности студентов и их успехами в учебе, а также в последующей профессиональной деятельности, с целью выявления факторов, способствующих академическому и профессиональному успеху;

- исследование влияния образовательной среды и педагогической практики на развитие субъектности: анализ влияния различных аспектов образовательной среды, методов преподавания, организации учебного процесса и взаимодействия с преподавателями на развитие субъектности у студентов;

- исследование роли субъектности в профессиональном самоопределении и карьерном развитии: изучение влияния субъектности на процесс профессионального самоопределения студентов, их мотивацию к профессиональной деятельности, выбор профессии и карьерное развитие;

- разработка программ и мероприятий по развитию субъектности в вузах: создание и апробация программ и мероприятий, направленных на системное развитие субъектности у студентов в вузах, а также разработка рекомендаций для практической работы преподавателей и администрации учебных заведений.

Дальнейшие исследования в данных областях могут значительно расширить понимание процессов формирования субъектности у студентов и способствовать

развитию эффективных подходов в образовании, направленных на поддержку личностного и профессионального роста будущих специалистов.

#### Список источников

1. Калаков Н.И. Методология прогностического исследования в глобалистике. На материале анализа прогнозирования социально-образовательных процессов. М.: Академический Проект: Культура, 2010. 747 с.
2. Купцов В.И. Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. СПб.: Алетейя, 2009. 423 с.
3. Федонина О.В., Русяева Е.А., Гришина Я.А. Современное образование на этапе цифровизации // Контентус. 2020. № 10. С. 34–42.
4. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. URL: <https://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushhego-chno-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf> (дата обращения: 15.03.2022).
5. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2 (28). С. 108–113.
6. Иванова В.П., Еременко В.В. Интеллектуальная культура цифрового общества // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. науч. ст. / под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 151–155.

**Становление субъектной позиции молодого и начинающего педагога  
учреждения среднего профессионального образования в процессе  
тьюторского сопровождения**

**Formation of the subject position of a young and beginning teacher  
of an educational organization of secondary vocational education  
in the process of tutor support**

**Ирина Анатольевна Дмитриева**

**Irina Anatolyevna Dmitrieva**

Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства, Кемерово, Россия

Kuzbass College of Architecture, Geodesy and Construction, Kemerovo, Russia

Dia.zima@list.ru

*Аннотация.* Ставится проблема профессионального развития преподавателя, подчеркивается ее важность в становлении субъектной позиции молодого и начинающего педагога образовательной организации среднего профессионального образования (СПО). Охарактеризована деятельность, позволяющая осуществить тьюторское сопровождение молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО. Обозначены требования к условиям образовательной среды, обеспечивающим реализацию технологии тьюторского сопровождения, нацеленной на формирование субъектной позиции.

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, субъектная позиция, молодой и начинающий педагог учреждения среднего профессионального образования, образовательная среда тьюторского сопровождения

*Key words:* professional development, a teacher as a subject, a young and novice teacher of an educational organization of vocational education, an educational environment of tutor support

Сегодня наблюдается большой интерес к системе среднего профессионального образования (СПО), к той роли, которую она играет в экономическом росте страны. Государственные инициативы и проекты (Национальный проект «Образование» [1], Федеральный проект «Профессионалитет» [2; 3]) подчеркивают необходимость развития системы СПО, включая кадровую политику, для промышленного, экономического и социального развития страны. Ключевым во всех проектах и региональных мероприятиях обучающего и соревновательного характера является создание условий для обучения высококвалифицированных рабочих кадров, конкурентоспособных на рынке труда, владеющих компетенциями, навыками, соответствующими требованиям современного производства. Успех решения данной задачи напрямую связан с профессиональным развитием педагогов СПО, уровень образования и опыт деятельности которых в последние годы резко дифференцируются.

В широком смысле профессиональное развитие – это «сознательная деятельность, направленная на повышение качества и объема знаний, умений и навыков» [4]; содержанием этой деятельности является профессиональное и личностное становление, которое необходимо для качественной реализации профессионального труда, включая профессию педагога системы СПО [5].

Применимо к категории молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО, профессиональное развитие представляет собой динамическое явление: оно не только отражает изменения в процессе профессиональной деятельности педагога (от процесса адаптации к среде профессиональной образовательной организации, содержанию и условиям профессиональной деятельности до становления паритетного сотрудника педагогического коллектива, способного работать качественно и стабильно) [6], но и характеризует изменение личности педагога в целом (в процессе освоения профессиональной педагогической деятельности формируется способность к осмыслению ее результатов). Это говорит о том, что профессиональное развитие молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО связано с развитием его субъектности: совершаемая им деятельность сознательно регулируется и направлена на достижение социально значимых целей [6].

В научной литературе встречаются различные взгляды на понятие «субъектность». В.И. Слободчиков [7] понимает субъектность как важный фактор не только вовлечения человека в значимую для него деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности. Для К.А. Абульхановой-Славской [8] субъектность – это способность человека оценивать свои возможности и соотносить их с объективными нормами, условиями, целями. В.А. Сластенин [9] данное понятие связывает с профессиональной деятельностью человека и считает ее проявлением внутренней активности, позволяющей специалисту реализовывать профессиональные мышление, поведение и деятельность. Иными словами, субъектность – свойство личности, позволяющее человеку присваивать и транслировать актуальные ценности совершаемой деятельности. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев понимают субъектную позицию человека как «направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при различных социокультурных условиях, характере склонностей, структуре деятельностных способностей человека, освоенности им способов деятельности» [5, с. 432].

Развитию субъектной позиции молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО способствует, на наш взгляд, технология тьюторского сопровождения, где особую значимость приобретает личностная и профессионально-педагогическая избирательность педагога, его право на реализацию личностно значимых форм и содержания профессионального развития и построения собственной траектории профессиональной активности. Неоднородность

состава педагогов, которые трудоустраиваются в техникум или колледж, вызывает необходимость выстраивать систему сопровождения их профессионального развития на основе индивидуализации и дифференциации. В нашем техникуме это педагоги с разным базовым образованием (педагогическое или не педагогическое), люди, пришедшие из производственной или социальной сферы, выпускники этого же образовательного учреждения. Именно разнородность состава педагогов, приходящих в СПО, актуализирует необходимость их тьюторского сопровождения.

В данном случае идет речь об организации деятельности, направленной на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО с опорой на имеющийся у него опыт и предполагающей выбор образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Конечным результатом будет осознание молодым и начинающим педагогом образовательной организации СПО значимости собственной профессиональной активности с учетом специфики учреждения, умение применять методические средства в преподавании специальных дисциплин, реагировать на происходящие изменения в образовательной и производственной сфере.

В процессе формирования субъектной позиции молодой и начинающий педагог образовательной организации СПО начинает осознавать структуру педагогической деятельности, специфику преподавательской и воспитательной работы педагога [11; 12], учится ее перестраивать в соответствии с возникающими новыми обстоятельствами и факторами (прежде всего, учитывая изменения социального заказа со стороны государства). Одновременно с этим происходит освоение им научно-методической деятельности как неотъемлемой части педагогической деятельности.

Содержанием научно-методической деятельности являются: освоение молодым и начинающим педагогом образовательной организации СПО методов и форм организации обучающей и воспитательной деятельности, освоение современных методов учебно-познавательной деятельности, проектирование и реализация рабочих программ дисциплин, их учебно-методического сопровождения; вовлечение обучающихся СПО в учебно-профессиональную, проектную, исследовательскую деятельность, результаты которой представляются на итоговых мероприятиях оценочного характера. Педагог принимает участие в организации и проведении для обучающихся СПО различных конференций, конкурсов и чемпионатов профессионального мастерства.

В технологии тьюторского сопровождения важную роль играют требования к условиям образовательной среды, обеспечивающие индивидуализацию: вариативность, избыточность, неструктурированность, провокативность [13]. Применимо к проблеме нашего исследования – становление субъектной позиции

молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО – раскроем их характеристику.

1. *Вариативность* образовательной среды предполагает наличие у молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО возможности реального выбора содержания сопровождения собственного профессионального развития. В образовательной организации СПО формируется дифференцированное учебное пространство, где реализуется не единая для всех молодых и начинающих педагогов учебная программа, а имеются возможности разным группам молодых и начинающих педагогов данной образовательной организации СПО реализовать свои образовательные потребности, определив содержание, способствующее преодолению имеющихся дефицитов профессиональной деятельности. Принцип индивидуализации дает возможность конкретному молодому и начинающему педагогу образовательной организации СПО выстроить собственную индивидуальную образовательную траекторию профессионального развития, наполнив ее различными образовательными ресурсами, позволяющих не только преодолеть именно его дефициты профессиональной деятельности, но и выстроить стратегию дальнейшего профессионально-личностного развития.

2. *Избыточность* образовательной среды дает возможность молодому и начинающему педагогу образовательной организации СПО выбрать не только приемлемую для него форму взаимодействия (педагогическая мастерская, мастер-класс, стажировка на рабочем месте (проба) и пр.), но и так называемых различных носителей знаний (опытные педагоги этой же образовательной организации СПО или другой, близкой по направлениям подготовки; эксперты различных областей знаний; представители предприятий реального сектора экономики или различных профессиональных сообществ и пр.), взаимодействие с которыми позволит ему приобрести необходимые для профессиональной педагогической деятельности компетенции (предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные). Важно отметить, что педагог на основе рефлексии имеющегося у него опыта выбирает приемлемое для себя содержание по преодолению имеющегося у него дефицита профессиональной деятельности, тем самым занимая субъектную позицию по отношению к собственному профессиональному развитию.

3. *Неструктурированность* образовательной среды характеризуется гибкостью и нерегламентированностью. В условиях тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО это проявляется в том, что педагог не только сам планирует свой образовательный результат в виде сформированных компетенций профессиональной педагогической деятельности (предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных), но и формирует личный маршрут продвижения, определяя приоритетность действий, последовательность работы

по преодолению имеющегося у него дефицита профессиональной деятельности. У педагога появляется возможность скомпоновать предлагаемые ресурсы профессионального развития в индивидуальный образовательный маршрут, тем самым осуществить реальный выбор и определить приемлемый для него путь собственного профессионального развития.

4. *Провокативность* образовательной среды предполагает различные способы создания в образовательной организации СПО атмосферы, которая ставит под сомнение устоявшиеся взгляды или вызывает новые мысли и побуждения начинающего педагога к самоуправляемой профессиональной деятельности. Это дает возможность молодому и начинающему педагогу образовательной организации СПО выбрать ту форму или содержание деятельности, которые не требуют от него особых усилий, или, наоборот, самое сложное, позволяющее осуществить пробу и расширить свои профессиональные возможности. Тем самым молодой и начинающий педагог делает сам себе вызов, что обогащает процесс профессионального сопровождения и стимулирует его к дальнейшему профессиональному развитию.

Таким образом, создание образовательной среды, обеспечивающей индивидуализацию, с одной стороны, содействует формированию личностной позиции молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО, проявляющейся в его способности делать выбор, направленный на его профессиональное развитие. С другой – вызывает желание у молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО осуществить данный выбор. Наличие в образовательной среде возможности целеполагания, планирования, корректирование собственного профессионального развития способствуют становлению субъектной позиции молодого и начинающего педагога образовательной организации СПО.

#### Список источников

1. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / Ф.Ф. Дудырев, О.А. Романова, А.И. Шабалин, И.В. Абанкина. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019. 272 с.
2. Блинов В.И., Куртеева Л.Н. Профессионалитет – новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2, № 3. С. 248–255.
3. Листвин А.А., Гарт М.А. Профессионалитет как механизм синхронизации системы среднего профессионального образования и рынка труда // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 1 (106). С. 177–187.
4. Дружинина М.В., Загороднюк А.Н. Способы профессионального развития педагога // Педагогические науки. 2019. № 4 (33). Декабрь. С. 247–251.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Серия «Основы психологической антропологии». М.: Издательство ПСТГУ, 2014.

6. Климов Е.А. О становлении профессионала: психологический взгляд на приближение к идеалам культуры и сотворение их: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 176 с.
7. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 49–58.
8. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.
9. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 17–30.
10. Дмитриева И.А. Оценка уровня профессионального развития начинающего педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 4 (52). С. 140–149.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2000. 384 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.htm#p1> (дата обращения: 10.03.2024).
12. Мясищев Н.В. Психология отношений. М.: МПСИ, 2004. 254 с
13. Ковалева Т.М. «Self skills» и современное педагогическое образование // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября – 27 октября 2021 г. М.: ДПК Пресс, 2021. 350 с.

## Личностно ориентированные задания как средство формирования субъектной позиции будущих педагогов

### Personality-oriented tasks as a means of forming the subjective position of future teachers

Елена Николаевна Дудина<sup>1✉</sup>, Ирина Геннадиевна Купершлаг<sup>2</sup>,

Виктор Викторович Лобанов<sup>3</sup>

Elena Nikolaevna Dudina<sup>1</sup>, Irina Gennadievna Kupershlag<sup>2</sup>,

Viktor Viktorovich Lobanov<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ helen\_dudina@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрены понятия, задающие основу категориального аппарата развития субъектной позиции современных студентов (на примере подготовки будущих педагогов). Показана значимость использования личностно ориентированных заданий для формирования субъектной позиции студентов с учетом ожиданий и потребностей различных интересантов. Представлен опыт авторов по содействию осознания собственной субъектной позиции студентами педагогического вуза средствами таких заданий в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектная позиция, студенты педагогического вуза, личностно ориентированные задания

**Key words:** subjectivity, subject position, students of pedagogical university, personality-oriented tasks

В условиях социально-экономических и политических изменений, формирующих новый облик системы образования в России, актуальной для высшей школы продолжает оставаться задача развития субъектной позиции студентов, особенно будущих педагогов. Известно, что профессионально-педагогическая сфера регулируется трансформирующимся законодательством и находится под влиянием динамичных запросов социума. Нахождение индивидом траектории собственного профессионального развития в этой сфере невозможно без сформированных личностных и профессиональных качеств. Объем проявлений данных качеств, в свою очередь, личность может определить, только обладая субъектной позицией. Занятие этой позиции способствует эффективному изменению педагогом себя и собственной деятельности в соответствии с возникающими профессиональными вызовами. Однако такая практика должна осваиваться уже в ходе вузовской подготовки. Исходя из вышеизложенного, целью высшего педагогического образования предстает формирование личности будущего специалиста, обладающего целеустремленностью, активностью, ответственностью,

самостоятельностью, способного к самопознанию, саморазвитию, самоопределению (личностному и профессиональному).

Обратимся к анализу понятий «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция» в словарной, энциклопедической и специальной литературе. В справочной психолого-педагогической литературе субъектом обычно называется индивид, независимый от других, являющийся источником и инициатором собственных действий. В свою очередь, «субъектная позиция» структурно объединяет понятия «субъектность» и «позиция». Субъектность как личностное качество, предполагает способность индивида быть автором своего существования, тогда как в качестве позиции личности в основном обозначается устойчивая системная совокупность отношений этой личности к действительности, проявляющаяся в действиях и поступках [1, с. 279, 289].

Выявляя особенности педагогического профессионализма, начинающего формироваться уже в студенческие годы, исследователи отмечают его связанность с оформлением субъектной позиции. Так, В.И. Слободчиков, разграничивая профессиональные позиции «специалиста», «профессионала» и «эксперта», подчеркивал, что позиция профессионала отличается от позиции специалиста наличием особых способностей, в том числе рефлексии и позиционности, позволяющих проектировать собственную профессиональную деятельность. Эти важнейшие способности помогают ценностно-смысловому самоопределению индивида в профессиональной деятельности [2, с. 208], что указывает на взаимосвязанность его субъектной позиции с ценностями, определяемыми и формируемыми личностью.

Рассмотрение ценностей как основы личностного и профессионального развития и бытия индивида требует обращения к анализу сущностных характеристик субъектной позиции. Вслед за Н.А. Иванцовой и Е.В. Рыбаковой мы считаем, что в структуре субъектной позиции студента имеются следующие доминантные компоненты: личностно-осознанный, мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный. Названные авторы выделили, кроме того, четыре стадии становления субъектной позиции: информационно-адаптивную, идентификационную, преобразовательную и профессиональной реализации [3, с. 97]. Данные компоненты и стадии, по нашему мнению, входят в содержание теоретико-методологических основ создания личностно ориентированных заданий. Обобщая, укажем, что «субъектом» мы видим активно действующую личность, независимо принимающую решения относительно путей и средств своего развития. «Субъектность», в контексте темы статьи, определим как способность индивида быть автором своего жизненного и профессионального пути. Наконец, «субъектная позиция» – это осознанное ценностно-смысловое отношение индивида к различным аспектам и другим субъектам профессиональной деятельности.

Прежде чем перейти к описанию авторского опыта развития субъектной позиции в практике преподавания психолого-педагогических дисциплин, кратко охарактеризуем понятие «лично ориентированное задание». Такого рода задание можно определить как требование выполнить действие над учебным содержанием с опорой на проживаемый индивидом субъективный опыт и нахождение личного смысла усваиваемого знания и способа деятельности [4, с. 169]. Обращение к лично ориентированным заданиям как к источнику развития субъектной позиции студента, выявляющим его потенциал и способности, ведет к углубленному пониманию им собственных ценностей, увлечений, направленности и мотивов. Создавая лично значимую развивающую ситуацию на материалах дисциплин психолого-педагогического цикла, студентам предлагаются лично ориентированные задания, содействуя их самопознанию, саморазвитию и самореализации.

Лично ориентированные задания применяются авторами настоящей статьи с 2018 г. при обучении групп бакалавриата и магистратуры Томского государственного педагогического университета. При выявлении эффективности данных заданий использовался метод естественного эксперимента, в котором принимали участие более 300 студентов. Для мониторинга результативности внедрения заданий в образовательный процесс, особенно на заключительно-рефлексивном этапе данной работы, преподаватели использовали методы интервьюирования, психолого-педагогического наблюдения, анализа продуктов деятельности, беседы, тестирования и анкетирования. Анализ нашего педагогического опыта показал, что эти задания являются наиболее ценными для студентов, выраженно нацеленных на профессиональную деятельность в области педагогики, что вызвано особенностями их мотивации. Востребованность на рынке труда «ярких» выпускников педагогического вуза (с выраженной субъектностью) неоднократно подчеркивалась и работодателями – директорами школ, заведующими дошкольными образовательными учреждениями и др. Они отмечали, что с каждым годом все больше нуждаются в специалистах, способных принимать самостоятельные и ответственные решения, привлекательно представлять организацию на профессиональных конкурсах.

Так, в рамках дисциплины «Психология» результативным для формирования субъектной позиции будущего педагога являлось создание своего психолого-педагогического портрета, который предлагался как итоговая работа по теме «Личность» раздела «Общая психология». Рассматривая собственную личность как системное образование, включающее структурные компоненты, студенты раскрывали содержательные характеристики каждого компонента. Выполнение психологических тестов, ориентированных на изучение темперамента, характера, ведущей репрезентативной системы, направленности личности, ценностно-смысловой сферы, позволяло студентам получить разнообразную информацию о

себе. Осуществляя наблюдение и рефлексию личных психолого-педагогических характеристик, обучающиеся выявляли перспективы собственного развития.

Исследование и осмысление практики написания студентами психолого-педагогических портретов показало более глубокое усвоение ими учебного материала по всем темам модуля «Общая психология». Складывается впечатление, что способность рассуждать и оценивать *психические процессы*, рассматривая особенности, а иногда и уникальность свойств ощущений, памяти, внимания, воображения и мышления, помогает студентам достаточно отчетливо увидеть свои слабые и сильные стороны. Например, студент с хорошей памятью может отметить, что ему «легко дается усвоение новых сложных терминов», у него «получается справляться с большим массивом информации». Встречались и рассуждения об имеющемся опыте работы с информацией: «...хорошо запомню информацию, если прочитаю ее и сделаю конспект. При чтении книг мне важно делать выписки, чтобы понять суть произведения и запомнить героев, оформление информации в схемы и таблицы очень помогают в таких случаях». «По типу мышления я больше “клиповик”, чем “понятийщик”, но это обусловлено современными реалиями, требующими быстрой реакции в определенных ситуациях» – в данном суждении представлены как самодиагностика мыслительных процессов, так и объяснение возможных причин наличия таких особенностей.

В нашей практике при описании и анализе имеющихся *знаний, умений, навыков, компетенций*, рассматривая приобретенный *опыт* и уже сложившиеся *привычки* как источник формирования личностных свойств и качеств, обучающиеся оценивали собственный потенциал и дефициты, которые требовали коррекции для успешного продвижения в профессии в будущем.

Известно, что компонент структуры личности – *направленность*, является наиболее сложным и порой трудно осознаваемым, однако концентрация на имеющихся жизненных принципах и морально-нравственных устоях позволяет студенту, возможно впервые, сформулировать и внятно определить их. Таким образом, личностно ориентированное задание по написанию психолого-педагогического портрета дало возможность студентам ставить цели, определять пути и средства их достижения, рефлексировать собственные действия и поступки, а также отстаивать личные ценностные позиции. В результате развивалась субъектная позиция студента, способного управлять своей деятельностью на основе сформировавшихся принципов, убеждений и взглядов.

В свою очередь, описание структурно-динамических компонентов личности помогало студенту осознать ее целостность и сущностные характеристики, находящиеся в неразрывном единстве. Это обеспечивало смысловое понимание обучающимся своего существования. Для примера приведем выдержки из психолого-педагогических портретов первокурсников: «Качества, которые мне бы хо-

телось развить: это быть более мобильной, более стрессоустойчивой, а также более усидчивой. Это пока то, что я хочу развить в первую очередь, ориентируясь на профессиональные качества учителя»; «Хотела бы в себе развить более сильную стрессоустойчивость для более рационального решения вопросов, касающихся моей жизни, развить лидерские качества и, соответственно, умение справляться с большой ответственностью, в моем понимании преподаватель – это человек, который ведет за собой своих учеников по пути обучения и может помочь им советом, исходя из своего накопленного опыта и знаний. На данный момент это именно тот тип человека, которому я хочу соответствовать»; «В ходе курса и работы над психологическим портретом я осознал всю многогранность психики человека, чему ранее я не придавал значения. Работа позволила структурировать знания о своей личности, что помогло осознать некоторые моменты в своем поведении и сравнить их с поведением окружающих людей. Этот курс действительно помог мне лучше понять себя и окружающих».

Результатами написания данных работ становится, таким образом, осознание студентами особенностей и уникальности себя и окружающих. Анализируя и рефлексирюя свои личностные особенности и проявления, как в ходе выполнения заданий, так и после него, обучающийся более полно воспринимает, понимает и принимает других. Кроме того, ценным результатом, на наш взгляд, является и обращение студентов к проблеме образа педагога с субъектно-личностных позиций. Студенты часто задаются вопросами: «Какие проявления темперамента учителя помогают и мешают его профессиональной деятельности?»; «Как акцентуации характера влияют на стиль и результаты педагогической работы?»; «Зависят ли профессиональные успехи учителя от его ведущей модальности восприятия?». Переформатирование подобных вопросов в личностно ориентированные задания способствует не только упрочению субъектной позиции обучающихся, но и закреплению освоенных знаний в области психологии.

Личностно ориентированные задания применимы и в педагогических ситуациях, ориентированных в том числе на личностное развитие обучающихся в рамках курсов «Психология общения», «Управление конфликтом». Содержание заданий целенаправленно актуализировало такие стадии становления субъектной позиции студентов, как информационно-адаптивную, идентификационную и преобразовательную. Кратко характеризуя эти стадии, отметим, прежде всего, что информационно-адаптивная стадия характеризуется проявлением и дальнейшим развитием способностей личности к общению, самопознанию, развитием рефлексии деятельности. Далее идентификационная стадия связана с развитием осознания индивидом своей роли и действий в процессе обучения, выступающим как прообраз профессиональной деятельности, с последующей рефлексией внутренней мотивации. Результаты «проживания» этих стадий формировали готовность обучающихся к переходу на стадию преобразования, ориентирующей их

на самостоятельную постановку и решение профессиональных задач. Однако в полной мере данный переход не произошел.

Задания, предлагаемые студентам в курсе «Психология общения», структурно состояли из двух частей – деятельностной (непосредственное выполнение) и рефлексивной (последующее осмысливание личного опыта, обсуждение результатов самоанализа с преподавателем). На практических занятиях и в ходе домашней работы обучающиеся определяли виды манипуляций в общении (как своем собственном, так и окружающих людей), типы людей-манипуляторов и наблюдаемые способы коммуникации. Это давало студентам возможность закрепить теоретические знания, создавая прецеденты исследования ими реальной жизненной ситуации через призму освоенного психологического знания. Задания типа «Опробуйте применение на практике способов эффективной коммуникации», кроме того, усиливали сознательность использования теоретических знаний в области психологии общения. В ходе преподавания дисциплины «Управление конфликтом» нами успешно использовалось личностно ориентированное задание, позволявшее студентам научиться структурировать и применять теоретические знания с целью анализа и разрешения реальной (когда-либо имевшей место) конфликтной ситуации.

Рефлексируя опыт выполнения и оформления задания, студенты отмечали: «Я, наконец, увидел, где психология в общении, я его теперь совсем по-другому воспринимаю», «Благодаря этому заданию я поняла, почему человек так поступает», «Интересно было определять типы личностей, я теперь лучше понимаю своих знакомых и примерно знаю, как они могут поступить», «Я поймал себя на том, что иногда начинаю анализировать ситуацию с точки зрения психологии общения, это интересно», «Сделав задание, я накрепко запомнил то, о чем говорилось на лекциях, теперь не страшно на зачет идти!», «Я перестала бояться конфликтов, так как понимаю теперь, что это за процесс, в чем его суть. И легче стало видеть, что ты можешь сделать и предпринять, чтобы разрешить конфликт». Студенты отмечали, что «так изучать предмет легче».

Резюмируя, подчеркнем следующее. *Во-первых*, авторами подтверждена актуальность и значимость формирования субъектной позиции обучающихся в процессе высшего образования, которая обусловлена современными запросами разнообразных стейкхолдеров, как работодателей, так и общества в целом. *Во-вторых*, отмечено, что целенаправленное развитие субъектности обучающихся подразумевает однозначность понимания преподавателями ключевых понятий «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция», выступающих ориентирами для планирования учебно-воспитательной работы в данном отношении. *В-третьих*, выявлено, что эффективным инструментом, оказывающим влияние на становление субъектной позиции, являются личностно ориентированные задания, применение которых в образовательном процессе способствует преодолению студентами личностных дефицитов.

## Список источников

1. Психология. Словарь / сост. Л.А. Карпенко. М.: Издательство политической литературы, 1990. 494 с.
2. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
3. Иванцова Н.А., Рыбакова Н.А. Структура субъектной позиции будущего специалиста // Вестник ЧГПУ. 2010. № 8. С. 93–99.
4. Тигров С.В. Личностно-ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2004. № 2 (6). С. 168–177.

## Ролевые ожидания и установки в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей России и Китая

### Role expectations and attitudes in pedagogical interaction between students and teachers in Russia and China

Дэн Тао

Deng Tao

Цзилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, Китай

Jilin International Studies University, Changchun, China

**Аннотация.** По мере ускорения процесса глобализации международные образовательные обмены и сотрудничество становятся все более частыми. Россия и Китай как мировые державы имеют глубокую историю и уникальные традиции в области образования. Обе страны имеют различия в образовательных концепциях и методах преподавания, и эти различия напрямую влияют на ролевые ожидания и отношение преподавателей и студентов к учебному взаимодействию. С этой целью изучены различия в ролевых ожиданиях и установках преподавателей и студентов в педагогическом взаимодействии в российской и китайской системах образования.

**Ключевые слова:** ролевые ожидания, субъект-объектное взаимодействие, субъектное взаимодействие, межкультурные сравнения

**Key words:** role expectations, subject-object interaction, subject-object interaction, subject-object interaction, cross-cultural comparisons

В Китае преподаватели – «свечи», сжигающие себя, чтобы осветить других [1, с. 2]. Это не только похвала их самоотверженности, но и высокие ожидания от роли преподавателя. Преподаватели не только передают знания, но и учат студентов, как себя вести. От них ожидается, что они будут обладать высокими моральными качествами и станут примером для подражания. Что касается методов обучения, то китайские преподаватели уделяют больше внимания «обучению в соответствии со способностями», т.е. использованию различных методов обучения с целью максимально раскрыть потенциал каждого студента. От преподавателей также ожидается, что они будут поддерживать тесные отношения со своими студентами. Они не только передают знания, но и направляют умы своих учеников. От преподавателей в Китае часто требуют заботиться о развитии своих студентов, причем не только в плане академической подготовки. Преподаватели должны заботиться о психическом здоровье своих студентов и помогать им развивать правильные ценности и взгляды на жизнь [2, с. 182].

В Китае от студентов ожидают уважения к преподавателям и серьезного отношения к учебе. Уважение к преподавателю – важная ценность традиционной

китайской культуры и одно из основных требований к студентам в системе образования. Студенты должны уважать плоды труда своих преподавателей и быть открытыми к их учению. В академическом плане от китайских студентов ожидают усердия и трудолюбия, а также стремления к совершенству. Их поощряют к самосовершенствованию путем непрерывных усилий. Конечно, со временем меняются и ролевые ожидания, и отношение между преподавателем и студентом. Современное общество уделяет больше внимания равенству и взаимодействию между преподавателями и студентами. Преподаватели больше не просто передают знания, а являются партнерами в исследовании и развитии вместе со студентами. Студенты больше не просто получают знания, а активно участвуют в учебном процессе и выражают собственные взгляды и мнения [3, с. 1–8].

В целом ролевые ожидания и установки преподавателей и студентов в китайской системе образования имеют как традиционные задатки, так и современные инновации. Такое сочетание традиционной и современной модели образования сохраняет прекрасные традиции китайского образования, одновременно адаптируясь к потребностям развития современного общества. В рамках этой модели преподаватели и студенты растут и развиваются вместе, внося свой вклад в будущее Китая.

Российская система образования, находящаяся под глубоким влиянием своей истории, культуры и традиций, демонстрирует сильную тенденцию у преподавателя к центризму. В России преподаватели рассматриваются как носители знаний и нравственных ориентиров, обладающие высокой степенью авторитета и профессионализма. Студенты часто играют пассивно-восприимчивую роль в преподавании и обучении, а уважение и послушание преподавателю являются основным требованием образования. В российской образовательной системе студенты действительно могут играть более пассивную роль, особенно в контексте лекционных занятий. Уважение к преподавателю и следование его указаниям считаются важными аспектами обучения. Это отражает более широкую культурную норму, которая ценит авторитет и иерархию. Формирование таких ролевых ожиданий и установок тесно связано с уважением к авторитету и порядку в российском обществе.

В России педагогов называют «инженерами души человечества». Они отвечают не только за передачу знаний, но и за формирование мировоззрения, взглядов на жизнь и ценностей своих учеников. От преподавателей в России ожидают высокого уровня профессионализма и страсти к образованию, они должны не только хорошо преподавать, но и заботиться об общем развитии своих студентов. Что касается методов преподавания, то российские преподаватели делают акцент на эвристике и поощряют студентов мыслить независимо и творчески. Они склонны использовать интерактивные методы обучения, чтобы

стимулировать интерес и мотивацию студентов к учебе. В то же время российские преподаватели делают акцент на участии и сотрудничестве студентов, уделяя особое внимание воспитанию у них командной работы и коллективной чести.

Кроме того, в российской системе образования очень важны отношения между преподавателями и студентами. Предполагается, что российские преподаватели должны поддерживать тесные отношения со своими студентами и заботиться об их развитии и прогрессе. Они не только передают знания, но и заботятся о разуме своих студентов. Российских преподавателей часто просят заботиться о психическом здоровье своих студентов и помогать им развивать позитивные установки и ценности. В России от учеников ожидают уважения к студентам и усердной учебы. Их поощряют к самостоятельному мышлению, исследованиям и инновациям. В российской системе образования высоко ценятся участие и сотрудничество учащихся. Студенты должны научиться сотрудничать с другими людьми при выполнении учебных заданий и проектов. Такой дух сотрудничества не только развивает у студентов навыки работы в команде, но и закладывает прочную основу для будущей карьеры. Также в России от студентов ожидают критического мышления и навыков независимого мышления. Их поощряют анализировать и глубоко обдумывать полученные знания, вырабатывать собственное мнение и точку зрения. Такое развитие критического мышления помогает студентам лучше справляться с трудностями и решать проблемы в своей будущей учебе и работе [4, с. 292–301].

И в России, и в Китае ожидания и отношение к роли преподавателя и студента в системе образования опираются на глубокое культурное наследие и философию образования. Хотя образовательные традиции двух стран отличаются, во многих аспектах есть и сходства. Сравнительный анализ образовательных систем двух стран выявляет существенные различия в ожиданиях и отношении к роли преподавателя и студента в России и Китае. В России акцент делается на авторитете и профессионализме преподавателей, в России традиционно большое значение придается авторитету и профессионализму преподавателей. Это связано с убеждением, что преподаватели являются не только источником знаний, но и образцами для подражания, что способствует формированию профессиональной и личной идентичности студентов. В то время как в Китае больше внимания уделяется равноправному взаимодействию и взаимному росту преподавателей и студентов. Эти различия обусловлены как разным культурным опытом и образовательными традициями двух стран, так и отражают разное развитие современных образовательных концепций на практике в разных странах.

Прежде всего, обе страны подчеркивают беззаветную преданность и высокий статус преподавателей. В Китае преподаватели, подобно «маякам», освещают путь знаний, в то время как в России они рассматриваются как строители

духовного мира студентов. Это отражает высокий уровень уважения и ожиданий к роли преподавателя. От педагогов в обеих странах ожидают не только передачи знаний, но и внимания к общему развитию студентов, включая моральные, эмоциональные и психологические аспекты. Что касается методов преподавания, то и в Китае, и в России особое внимание уделяется обучению в соответствии со способностями учащихся и вдохновляющему обучению. Китайские преподаватели делают акцент на обучении в соответствии с особенностями студентов, а российские – на стимулировании способности студентов к самостоятельному мышлению и инновационному духу. Оба подхода направлены на то, чтобы максимально раскрыть потенциал каждого студента и помочь ему стать всесторонне развитой личностью. Однако между двумя странами есть некоторые различия, когда речь идет об отношении к студентам. В Китае от студентов ожидают уважения к преподавателям, серьезного отношения к учебе, послушания и уважения. В России – исследовать и внедрять инновации, проявлять больше инициативы и творчества. Кроме того, в двух странах по-разному относятся к установлению отношений между педагогом и студентом. В Китае от преподавателей требуют строить тесные отношения со студентами и интересоваться их развитием и жизнью. В России больше внимания уделяется независимости и самостоятельности студентов, а также поощряется их равноправное и интерактивное общение с преподавателями.

В целом ожидания и отношение к роли преподавателя и студента в российской системе образования отражают ее уникальную философию образования и культурные ценности. В рамках этой образовательной модели преподаватели и студенты растут и развиваются вместе, внося свой вклад в будущее России. В то же время с развитием и увеличением международных обменов российская система образования постоянно совершенствуется и внедряет инновации, чтобы соответствовать потребностям современного общества [5, с. 490].

Таким образом, проанализировав различия в ролевых ожиданиях и установках преподавателей и студентов в российской и китайской системах образования, выявлены разные особенности образовательных культур двух стран. Эти различия имеют большое значение для укрепления международных образовательных обменов и сотрудничества. Благодаря более глубокому пониманию и уважению образовательных традиций и культурных особенностей друг друга, возможно развитие международного обмена и сотрудничества в области образования, а также содействие развитию и прогрессу глобального образования.

## Список источников

1. Чжун Наньшань. Педагоги – это свечи. China Youth Daily. 2000. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1677420939473554703&wfr=spider&for=pc> (дата обращения 10.03.2024).
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 287 с.
3. Ковтун Е.В. Межкультурная коммуникация и традиционные ценности в современной высшей школе Китайской Народной Республики // Интернет-журнал Науковедение. 2013. № 6 (19).
4. Поссель Ю.А. Социально-психологические аспекты педагогического взаимодействия в оценках студентов и преподавателей // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. 2017. С. 292–301.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

## Образ инициативного учителя в нейросетях

### The image of an initiative teacher in neural networks

**Ольга Николаевна Игна**

**Olga Nikolaevna Igna**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

onigna@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Нейросети, несмотря на неспособность к эмоциональному восприятию, на свои несовершенства в описательном и визуальном представлении образов представителя той или иной профессии, дополняют другие способы, механизмы генерации, обобщения таких образов. Приведены и проанализированы примеры описательного и визуального образов инициативного и безынициативного опытного и будущего учителя (студента), сгенерированных отдельными нейросетями.

**Ключевые слова:** образ учителя, инициативный учитель, нейросети, описательный образ инициативного учителя, визуальный образ инициативного учителя

**Key words:** image of a teacher, initiative teacher, neural networks, descriptive image of an initiative teacher, visual image of an initiative teacher

**Благодарности:** работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 23-28-00577.

Учитель – человек значимой публичной профессии, находящийся всегда на виду. Его образ нуждается в периодической ревизии в целях составления представлений общества о требованиях к нему и субъектов образовательного процесса для сопоставления идеалистических (желаемых) и реальных его качеств; уточнения его соответствия действительности современного образования; повышения престижа данной профессии; пересмотра «портрета» выпускника педагогического университета в соответствующих образовательных и профессиональных стандартах и пр. Он должен «вписываться» в рамки целей и принципов современной профессиональной подготовки учителя [1].

Исследования последних лет в области педагогического образования главным образом фокусируются на идеальном образе учителя, возможностях формирования его положительного имиджа, выявлении идеальных характеристик [2; 3]. Изучению подлежат образ современного педагога глазами участников образовательного процесса [4], образ учителя в народной педагогике, профессиональном стандарте [5] и т.д.

В последнее время осуществляются попытки обобщить образ учителя с помощью искусственного интеллекта, в нейросетях, например, учителей конкретных предметов (учителя биологии (<https://kurl.ru/UloES>)), конкретного города (учителей Новосибирска (<https://kurl.ru/cUweT>)), первых учителей (<https://kurl.ru/ZvIUG>) и т.д. Стимулом для обращения к нейросетям в данном случае является не только возрастающий интерес к искусственному интеллекту в различных областях знаний в целом. Принимая во внимание тот факт, что искусственный интеллект пока не совершенен, не способен к эмоциональному восприятию, его нельзя отнести к абсолютно объективным инструментам оценки, стоит признать, что он все-таки генерирует, хотя и с разной степенью точности, обобщенное представление (образ) исследуемого явления, обрабатывает за секунды огромное количество информации и беспристрастен в оценке, предоставляет творческий и уникальный контент (вербальный и визуальный). Это своего рода современная разновидность публичного образа.

Интерес представляет «видение» нейросетями образа инициативного учителя, поскольку инициативность выступает одним из самых значимых качеств его личности. Далее приведено несколько примеров визуальных и описательных образов инициативного и безынициативного практикующего (опытного) и будущего учителя (студента), сгенерированных различными нейросетями.

Так, *Craiyon* предоставила и словесные, и визуальные образы инициативных учителей. Поскольку визуальные образы выдаются данной сетью преимущественно низкого качества, ограничимся рядом небезынтересных словесных описаний, сопровождающихся авторским переводом.

Словесный образ инициативного практикующего учителя, согласно нейросети *Craiyon*, выглядит следующим образом:

– A beautiful blonde woman dressed in a pink dress smiling at her happy students (Красивая блондинка в розовом платье улыбается своим счастливым ученикам).

– Teacher in a stylish pencil skirt teaching in a history classroom (Учительница в стильной юбке-карандаш преподает историю в классе).

– Image representing unique educational potential (Образ, отражающий уникальный образовательный потенциал).

Данная нейросеть описала и безынициативного практикующего учителя:

– A middle aged teacher takes a moment to reflect on her daily with her glasses on (Учительница средних лет, в очках, каждый день находит время, чтобы поразмыслить о себе).

– A teacher at her desk in the classroom with stacks of books and pens (Учительница за столом в классе со стопками книг и ручек).

Названная нейросеть не справилась с обобщением образа будущего безынициативного учителя (студента). Вместо негативного словесного портрета она выдала его позитивные описания:

– A young and ambitious teacher preparing for a new school year (Молодой и амбициозный учитель готовится к новому учебному году).

– An energetic teacher with a passion for educating young minds (Энергичный преподаватель, стремящийся к обучению молодых умов).

– A young student expressing determination to achieve academic success (Молодой студент, выражающий решимость добиться академических успехов).

– Professional, energetic team of teachers lighting our children's path (Профессиональная, энергичная команда учителей, освещающая путь нашим детям).

Модель *Kandinsky 2.2* нарисовала образы инициативного и безынициативного учителя, представленные ниже (рис. 1).

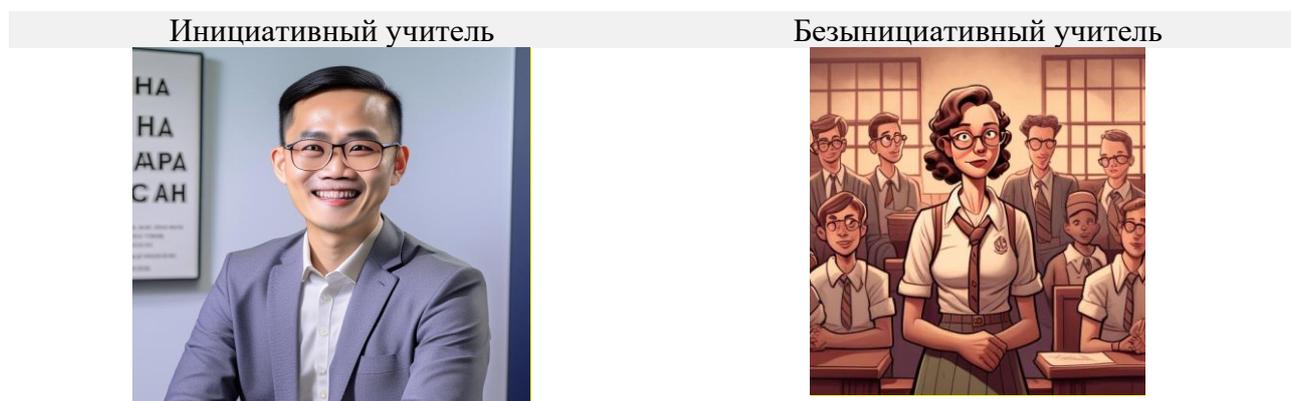


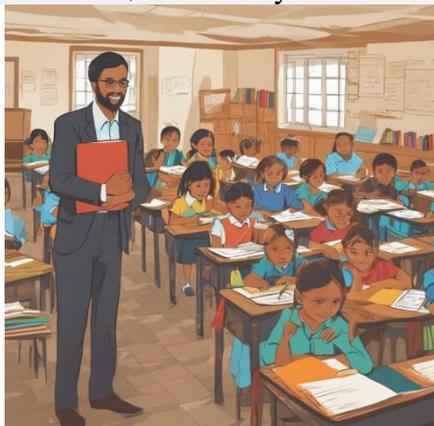
Рис. 1. Визуальные образы инициативного и безынициативного учителя (по модели Kandinsky 2.2).

Источник: [https://rudalle.ru/check\\_kandinsky22/9718d3c3-d14e-4967-8ebb-957331d68ac7](https://rudalle.ru/check_kandinsky22/9718d3c3-d14e-4967-8ebb-957331d68ac7)

*Stable Diffusion Online*, латентная модель диффузии текста в изображение, предложила образы инициативного и безынициативного практикующего учителя и будущего учителя (рис. 2), проактивного и непроактивного практикующего учителя («проактивность» в данном случае рассматривалась автором публикации как понятие, близкое к «инициативности») (рис. 3). Нельзя не заметить, что будущий учитель изображен не как студент, а как школьник. Также образы этих учителей сопровождаются соответствующими подписями на английском языке с ошибками, при этом ошибок в подписях к образам безынициативных учителей больше. Остается догадываться, является ли это показателем несовершенства нейросети в визуализации образов либо отсылкой к тому, что безынициативность идет «рука об руку» с недостаточной грамотностью.

Сервис «*НейроХолст*» сгенерировал менее четкие и яркие образы (рис. 4). Качество изображения оставляет желать лучшего. Однако инициативный учитель здесь окружен большим количеством учеников по сравнению с безынициативным учителем, он что-то активно пишет, смотрит уверенно вперед.

Инициативный учитель



Безынициативный учитель



Инициативный будущий учитель

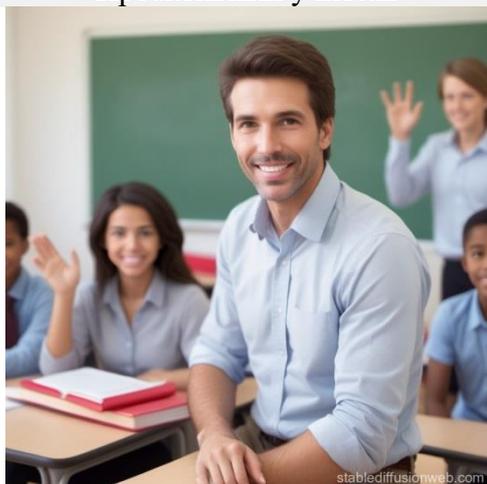


Безынициативный будущий учитель



Рис. 2. Визуальные образы инициативного и безынициативного практикующего и будущего учителя (по Модели Stable Diffusion Online).  
Источник: <https://stablediffusionweb.com/app/image-generator>

Проактивный учитель

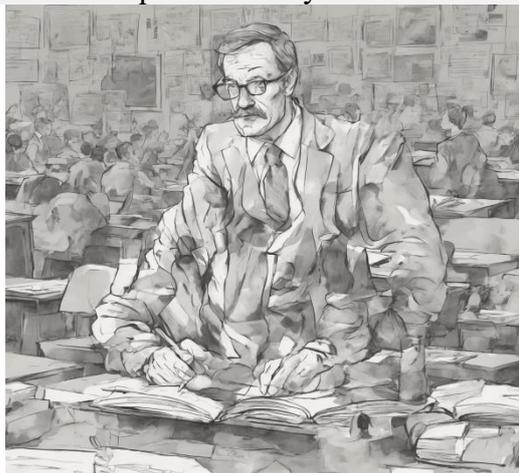


Непроактивный учитель



Рис. 3. Визуальные образы проактивного и непроактивного учителя (по Модели Stable Diffusion Online).  
Источник: <https://stablediffusionweb.com/app/image-generator>

Проактивный учитель



Непроактивный учитель

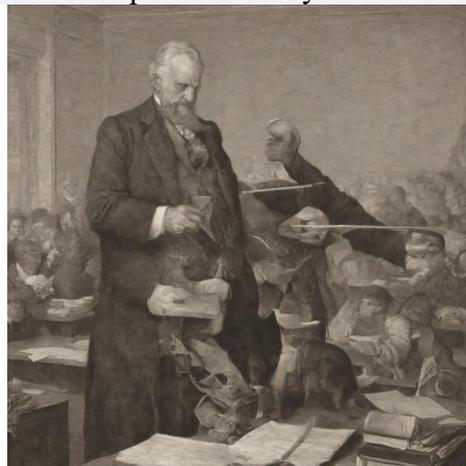


Рис. 4. Визуальные образы инициативного и безынициативного учителя (по сервису «НейроХолст»).

Источник: <https://neuro-holst.ru/text-to-image>

Можно и далее продолжить генерацию обозначенных образов в других нейросетях, однако представляется, что они будут аналогичными. Тем не менее предпринятая попытка выявить вышеназванные образы с помощью нескольких нейросетей показала следующее:

1. Легче всего им удастся отразить портрет инициативного учителя. Гендерная разница здесь не просматривается, однако к инициативным относят в основном молодых, хорошо выглядящих, позитивных, энергичных, улыбающихся учителей, «с горящим взглядом», смотрящих уверенно вперед, с высоко поднятой головой, в красивой одежде классического стиля и приятного для глаз цвета (в основном синего, голубого). Их ученики довольны и счастливо улыбаются. Инициативный учитель окружен большим количеством своих учеников.

2. Безынициативные учителя в их визуальном образе разнятся по возрасту, но в основном это люди поникшие, с потупленным взглядом, усталые, неулыбчивые, в одежде темных тонов (в основном серого, коричневого). Такие учителя изображаются либо без учеников, либо с малым их количеством, либо даже стоящими спиной к ученикам, лица которых нередко безучастны и безрадостны.

3. Молодые (будущие) учителя не ассоциируются с отсутствием инициативности, что внушает оптимизм. По крайней мере, вышеназванным нейросетям не удалось создать такой портрет.

4. Образы инициативного и безынициативного учителя, представленные нейросетями, безусловно, поверхностны и наивны, но в целом соотносятся с теми, которые описывают сами субъекты образовательного процесса (практикующие и будущие учителя (студенты)).

## Список источников

1. Игна О.Н. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 12 (165). С. 36–41.
2. Кирикова М.И. Формирование имиджа педагога // Социально-гуманитарные исследования: сб. науч.-метод. тр. М.: Перо, 2017. С. 37–49.
3. Ширяев В.Г., Ананко А.В. Создание медийного образа педагога в Интернет-пространстве // Инновационные и традиционные технологии естественнонаучного и математического образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: сб. материалов исследовательских работ преподавателей и студентов педагогического вуза, учителей общеобразовательной школы. Ульяновск: Зебра, 2022. С. 33–37.
4. Стырова Е.А. Образ современного педагога глазами участников образовательного процесса // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 4-5 (20-21). С. 12–14.
5. Нестерова А.А. Образ учителя: от народной педагогики до профессионального стандарта // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 10 (75). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/obraz-uchitelya-ot-narodnoj-pedagogiki-do-professionalnogo-standarta.html> (дата обращения: 19.04.2024).

**Кейс-технология в развитии субъектной позиции будущего учителя в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения обучающихся**

**Case technology in the development of the subjective position of the future teacher in the implementation of early prevention of illegal behavior of students**

**Арина Васильевна Красникова**

**Arina Vasilyevna Krasnikova**

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

arina.krasnickova@yandex.ru

**Аннотация.** Показано, как кейс-технология при совместной деятельности студента и преподавателя способствует развитию субъектной позиции будущего учителя в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения обучающихся. Рассмотрены характерные черты субъектной позиции, формируемые в процессе решения студентами кейса.

**Ключевые слова:** кейс-технология, ранняя профилактика, противоправное поведение, субъектная позиция, будущий учитель

**Key words:** case technology, early prevention, illegal behavior, subject position, future teacher

На современном этапе развития образования, да в целом и других сфер жизнедеятельности, часто делается акцент на инновациях, которые направлены на усовершенствование чего-либо. Термин «инновация» состоит из латинского слова *novatio* (обновление, изменение) и приставки *in*, которая имеет значение «в направлении», если переводить дословно *innovatio* – «в направлении изменений» [1, с. 104]. Безусловно, с течением времени изменяется социально-экономическая, политическая, культурная ситуации в мире, что создает необходимость нововведений, новшеств, направленных на повышение эффективности происходящих процессов, их качественный и количественный рост. В первую очередь подвергается изменению система образования. Ввиду этого встает вопрос о качестве образования, о том, как его повысить. И какую роль в повышении качества образования играет человек?

В контексте гуманитарного подхода к образованию человек рассматривается как действующий субъект, который «инициирует порождение смыслов образования для себя через взаимодействие с другими», проявляет личную инициативу в организации собственного образования. Смысл деятельности приобретает через взаимодействие участников образовательного процесса, в рамках которого они обсуждают проблемы, приходят к их общему решению, проявляют

уважение к позициям каждого, слушают и слышат друг друга, тем самым не только участвуют в этой деятельности, но и влияют на нее [2, с. 17].

Актуализация научных исследований по вопросам, связанным с изучением понятия «субъекта образования», а также процесса формирования субъектной позиции участников образовательного процесса, ее условий обусловлена не только методологической сложностью определения содержания самих понятий [3, с. 29], многообразием сложившихся в философии, психологии и педагогике подходов к их изучению, но и практической значимостью и востребованностью в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов разной направленности, в том числе и в подготовке педагогических кадров.

Одной из ведущих идей современного педагогического образования является формирование у будущего учителя таких личностных и профессиональных качеств, которые позволят ему уверенно и самостоятельно ориентироваться в сложившихся педагогических ситуациях и постоянно изменяющихся условиях, эффективно и своевременно корректировать и перестраивать свою деятельность [4, с. 92], критически осмысливать происходящие процессы, работать в команде, заниматься саморазвитием [5, с. 80].

Изучение субъектной позиции и процесса ее формирования затрагивается в исследованиях психолого-педагогического характера (В.А. Петровский, Е.И. Исаяев, В.И. Слободчиков, С.С. Кашлев и др.). Авторы в своих работах рассматривают понятие субъектности обучающегося в нескольких плоскостях: как определенное качество личности, его черта или свойство, которые имеют разные характеристики (С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Л.С. Глуханюк, К.А. Абдульханова, А.В. Брушлинский), как процесс саморегуляции (О.А. Кнопкин) [6, с. 94]. Н.П. Устинова, рассматривая субъектность как интегративное качество личности, включает в его структуру мотивационный, познавательный и деятельностный компоненты. Формирование каждого компонента происходит путем превращения внешнего события в событие внутренней жизни обучающегося [7, с. 233]. В философской антропологии, как отмечает Г.Н. Прокументова, субъектная позиция человека выражена в активном преобразовании действительности, самопознании, рефлексии через социальную коммуникацию, совместную деятельность [8, с. 233].

Проанализировав подходы к понятию субъектности, необходимо сказать, что субъектная позиция личности – это интегральное свойство личности, проявляющееся в ее активности, ответственности, самоорганизации, самостоятельности, целенаправленности; характеризующееся творческим потенциалом, наличием личной позиции [9, с. 233]. Только позиция субъекта позволяет включить обучающегося в образовательный процесс, обеспечить мотивацию к осуществлению определенной деятельности, применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях, обеспечить понимание личностного образовательного результата.

Формирование субъектной позиции будущего учителя в осуществлении профилактики противоправного поведения обучающихся особенно необходимо. Анализ профессионального опыта педагогов показывает, что наличие знаний в сфере понятия, причин, особенностей противоправного поведения не обеспечивает эффективность и результативность деятельности по профилактике безнадзорности, беспризорности, преступности школьников, так как профилактическая работа осуществляется в таком случае формально, «для галочки», по установленным шаблонам, описанным в учебниках по педагогике, психологии. Безусловно, чтобы предотвратить развитие какого-либо процесса или затормозить, приостановить его, необходимо иметь комплексное представление о нем, суметь распознать на ранней стадии формирования. Но особо значимой в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения детей является личная субъектная позиция учителя, которая связана с пониманием целей деятельности и путей ее достижения, присвоения педагогом ее смысла, осознанием своей роли и места в организации ранней профилактики. Развитие субъектной позиции в осуществлении исследуемой деятельности позволит педагогу проявлять инициативу и интерес в решении вопросов противоправного поведения учащихся, самостоятельно воздействовать на проблему, предлагать разнообразные способы и методы ее решения, исходя из конкретных жизненных обстоятельств, тем самым ощущая и осознавая себя активным субъектом данной деятельности.

Исходя из этого, представляется важным определение условий, способствующих формированию субъектной позиции будущего учителя в реализации мер по ранней профилактике противоправного поведения несовершеннолетних. В качестве такого условия мы видим использование в вузе в рамках учебного процесса кейс-технологии при рассмотрении проблем по профилактике противоправного поведения обучающихся, которая позволит развить умения и навыки анализа конкретных педагогических ситуаций, поиска и подбора способов их решения, сформировать собственные смыслы и мотивы осуществления данной деятельности.

Использование кейс-технологии как условие формирования субъектной позиции студентов проходило в рамках проведения практических занятий по дисциплине «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» у студентов 5-го курса ФГБОУ ВО «АлтГПУ» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): История и Право.

Выбор технологии кейсов был обусловлен тем, что она представляет собой интерактивную и практико-ориентированную образовательную технологию, которая содержит описание реальной педагогической ситуации, создает благоприятные условия для реализации творческой позиции обучающегося при определении способов решения предложенного случая, позволяет выходить за рамки стереотипных решений по проблемам противоправного поведения, думать и дей-

ствовать иначе, развивать творческий потенциал, позволяет проявить инициативу и личную заинтересованность в исследовании теоретических аспектов проблемы, овладеть практическими умениями и навыками в ее разрешении. Кейс-технология через реальность и жизненность ситуации позволяет рассмотреть проблему, вызвать у студентов к ней интерес, подобрать оптимальные, эффективные пути ее решения. Немаловажным является то, что разбор конкретных педагогических ситуаций оказывает воздействие на формирование и становление профессиональной позиции будущего учителя, отношение к педагогической деятельности, обеспечивает заинтересованность и мотивацию к ее осуществлению. В процессе лекционных и практических занятий по дисциплине неоднократно возникали вопросы, связанные с причинами противоправного поведения школьников, а также возможными способами их решения. Студенты имели затруднения в определении траектории решения поставленной проблемы. И только когда преподаватель обращался к их личному педагогическому опыту, обучающиеся активно принимали участие в обсуждении поставленных вопросов, делились собственными практиками.

Использование кейс-технологии осуществлялось в два этапа, в рамках которых происходило развитие субъектной позиции.

**На первом этапе** студентам в группах необходимо было решить проблему, поставленную в предложенном кейсе, который включал *контекст, ситуацию и вопросы к кейсу*. Преподаватель самостоятельно разработал содержание кейса и его структуру. На данном этапе студенты в группах применяют полученные знания по проблеме (в рамках изучения психолого-педагогических, правовых дисциплин) посредством решения кейса. Работа в группах осуществлялась при совместной деятельности всех ее участников: студенты совместно определяли проблему, предлагали возможные пути ее решения, обсуждали их эффективность и целесообразность. Будущие учителя осуществляли поиск причин возникновения проблемы, занимались при групповом обсуждении отбором способов, позволяющих выйти из возникшей ситуации. Реализация первого этапа позволила проявить студентам личную заинтересованность в решении проблемы, аргументировать свою точку зрения, доказать другим участникам группы ее результативность. Обмен мнениями, совместное обсуждение и анализ ситуации между студентами и преподавателем показали обучающимся разнообразие способов и методов решения предложенной педагогической проблемы. Представление каждой группой собственного решения кейса позволило взглянуть на проблему с разных сторон, систематизировать разработанные способы решения кейса. В ходе рефлексивной части занятия студенты совместно с преподавателем разработали структуру решения кейса в целях эффективного его анализа. Приведем пример записей студентов по анализу проведенной работы по решению кейса: *«Было очень интересно и познавательно решать реальные педагогические ситуации.*

*Хотелось бы проводить такую работу перед прохождением педагогической практики. Я полностью погрузился в ситуацию, попытался “встать на место” учителя». По вопросам, касающимся приобретения в ходе выполнения задания новых знаний, умений, навыков, студенты отмечали: «Научился видеть проблему. Исходя из причин такого поведения учеников, выстраивать способы их решения. Актуализировал знания по педагогике и психологии». Какие знания, умения, навыки вы хотели приобрести еще, студенты отвечали: «Хотелось бы больше анализировать опыт педагогов по работе с детьми с противоправным поведением. Читать больше литературы по педагогике и психологии по вопросам работы с трудными подростками». Среди сложностей и трудностей студенты обозначили следующие: «Сложно было предложить несколько способов решения проблемы. На практике столкнулся с такой проблемой, но никаких действий не предпринял, так как сроки практики подходили к концу. Сейчас бы поступил иначе».*

Таким образом, реализация данного этапа позволила выявить личную заинтересованность студентов к решению проблемы, проявить активность, инициативность и творческую позицию в ее решении, проявить уважительное отношение к позициям других членов группы, обозначить пути совершенствования собственных знаний, умений и навыков. Данные характеристики и определяют содержание субъектной позиции.

**На втором этапе** организована работа по созданию студентами собственных кейсов, исходя из личного педагогического опыта, полученного в ходе прохождения педагогической практики. Реализация данного этапа по описанию собственной педагогической ситуации связана с тем, что в процессе подготовки кейса студенты восстанавливают последовательность совершенных ими действий, рассматривают детально выявленную проблему, тем самым осуществляя осмысление собственного педагогического опыта. В процессе совместной деятельности с преподавателем студенты разрабатывают структуру и содержание кейса, формулируют вопросы к нему. Это позволяет студенту расставить собственные акценты на трудностях и затруднениях при решении задачи, выделить проблемные точки, критически осмыслить свою педагогическую деятельность.

После подготовки кейса студенты обмениваются описанными педагогическими ситуациями, анализируют и представляют их, аргументируя собственное решение. В рефлексивной части занятия студенты отмечали: *«После решения кейсов казалось, что это просто. Берешь реальную педагогическую ситуацию и описываешь ее. Но в ходе составления своего кейса выяснилось, что это не так-то просто. Хорошо, что была возможность проконсультироваться с преподавателем. Когда делаешь что-то не один, то не останавливаешься, стараешься сделать больше, не подвести группу и преподавателя, внести свой вклад в разработку кейса».* На этом этапе пришли к выводу, что большинство студентов отмечают важность совместной деятельности с преподавателем: *«смываются границы*

*и барьеры в работе», «узнаешь много дополнительной информации от преподавателя, профессиональных советов, на простом занятии не хватает времени на это».* Проведение деятельности по созданию студентами собственного кейса позволяет будущим педагогам осмыслить свой опыт, выстроить маршрут разрешения возникшей проблемы, осознать свою значимость и место в осуществлении данной деятельности, в чем себя и проявляет субъектная позиция.

Таким образом, использование кейс-технологии позволяет сформировать у будущего педагога следующие характерные черты субъектной позиции в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения обучающихся: умение обнаружить проблемную ситуацию, обеспечить поиск причин и способов ее решения, выявить собственные затруднения в осуществлении данной деятельности и обозначить траектории их решения; организовывать совместную деятельность по решению поставленной проблемы для обеспечения наиболее эффективных и комплексных ее решений; сформировать при решении конкретных ситуаций профессиональные ценностные ориентации в области осуществления ранней профилактики противоправного поведения обучающихся.

#### **Список источников**

1. Монгуш Ю.Д. Инновации: понятие, сущность, значение для экономики // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-3. С. 104–106.
2. Никитина Л.А. Создание кейса как образовательная технология в понимании будущим педагогом проблем педагогической деятельности // Разработка нового поколения научно-методического обеспечения образовательного процесса высшей школы: проблемы, решения и перспективы: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 15–16 октября 2020 г. Минск: БГУ, 2020. С. 15–25.
3. Аринушкина Н.С. Об определении понятий «Субъект» и «Субъектная позиция» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2009. № 2 (2). С. 27–29.
4. Иванцова Н.А., Рыбакова Е.В. Структура субъектной позиции будущего специалиста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 8. С. 91–97.
5. Евсеева А.М., Поздеева С.И. Образовательная коммуникация, вовлеченность и агентность как педагогические феномены // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 1 (53). С. 79–89.
6. Шварева О.В. Формирование субъектной позиции бакалавров средствами кейс-метода и моделей организации совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 3 (31). С. 94–100.
7. Устинова Н.П. Становление субъектной позиции обучающегося в вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 2. С. 72–75.
8. Прозументова Г.Н., Малкова И.Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 170–174.
9. Иванцова Н.А. Условия становления субъектной позиции студента в образовательном процессе высшего профессионального образования // Вестник ИрГТУ. 2008. № 3 (35). С. 232–234.

## **Субъект-объектное взаимодействие как средство повышения эффективности профессиональной подготовка студентов колледжа**

### **Subject-object interaction as a means of increasing the effectiveness of professional training of college students**

**Лу Мэн**

**Lu Meng**

Цзилиньский университет иностранных языков, Цзилинь, Китай

Jilin University of Foreign Languages, Jilin, China

zabrodinairina@tspu.edu.ru

**Научный руководитель:** Сюй Сюйцзюань

Цзилиньский университет иностранных языков, Цзилинь, Китай

Jisu.edu.cn

**Аннотация.** Рассматривается применение субъект-объектного взаимодействия для повышения эффективности занятий студентов колледжа, а также анализируется режим преподавания с помощью субъект-объектного взаимодействия и его положительная роль в повышении внимания студентов, стимулировании интереса к обучению и развитию коммуникации между преподавателем и студентами.

**Ключевые слова:** субъект-объектное взаимодействие, средство, повышение эффективности, подготовка студентов

**Key words:** subject-object interaction, mean, increase the effectiveness, training of students

В современных условиях вопросы повышения эффективности занятий студентов колледжей являются предметом пристального внимания преподавателей. При этом на эффективность занятий влияют такие факторы, как атмосфера в аудитории, методы преподавания и степень участия студентов. В современном университетском образовании большое внимание в качестве инновационного метода преподавания привлекает интерактивное обучение. В то время как традиционный режим преподавания «один ко многим» постепенно перестает удовлетворять разнообразные учебные потребности студентов колледжа. Интерактивное обучение стало неотъемлемой частью современной университетской аудитории с его преимуществами активного стимулирования участия студентов, повышения эффективности обучения и развития творческого мышления.

В данной статье рассматривается роль субъект-объектного взаимодействия (преподавателя и студента) в повышении эффективности занятий студентов колледжа, а также на личном опыте автора демонстрируется влияние интерактивных методов обучения на повышение эффективности занятий, что позволяет разработать эффективные стратегии внедрения в учебный процесс.

**Определение субъект-объектного взаимодействия и его применение в образовательных ситуациях.** Субъект-объектное взаимодействие – это образовательный метод взаимного общения, обсуждения, сотрудничества и конкуренции между преподавателями и студентами, а также между студентами в процессе обучения. В образовательных ситуациях взаимодействие субъекта и объекта помогает стимулировать интерес студентов к обучению, повышать инициативность и креативность студентов, воспитывать у них умение работать в команде, что способствует повышению качества преподавания.

**Анализ факторов, влияющих на эффективность занятий студентов колледжа.** На эффективность работы студентов колледжа в классе влияет множество факторов, таких как атмосфера в аудитории, методы преподавания, способность студентов к самостоятельному обучению, взаимодействие преподавателя и студента и т.д. Эффективность студентов часто выше в аудиториях с активной атмосферой, интересными методами преподавания и частым взаимодействием преподавателя и студента. Кроме того, способность студентов к самостоятельному обучению также является ключевым фактором, влияющим на эффективность класса. Способность к самостоятельному обучению может помочь повысить эффективность класса.

**Стратегии реализации субъект-объектного взаимодействия при обучении в классе:** 1) изменение традиционных представлений учителей, внимание взаимодействию учителя и ученика, созданию непринужденной и приятной атмосферы в классе; 2) разработка разнообразных учебных мероприятий, поощрение студентов к участию, повышение инициативности и энтузиазма учащихся; 3) создание проблемных ситуаций, направление студентов на размышления, развитие способности студентов к самостоятельному мышлению; 4) укрепление командной работы, развитие коммуникативных способностей студентов и повышение эффективности обучения в классе; 5) реализация междисциплинарных программ: интеграция знаний из различных дисциплин и предложение смежных программ; 6) организация междисциплинарных исследовательских проектов: поощрение студентов к участию в междисциплинарных исследовательских проектах; 7) организация мероприятий по обмену дисциплинами: например, семинары, лекции и т.д.; 8) внедрение совместного группового обучения: поощрять обмен и сотрудничество между студентами разных дисциплин; 9) создание механизмов межпреподавательского сотрудничества: преподаватели разных дисциплин работают вместе над разработкой и проведением учебных мероприятий; 10) использование современных информационных технологий: обмен и взаимодействие с ресурсами различных дисциплин через онлайн-платформы.

**Преимущества субъектно-объектного взаимодействия:** 1) стимулирование интереса к обучению: взаимодействие различных дисциплин повышает интерес и разнообразие обучения и улучшает мотивацию студентов к обучению;

2) углубление понимания знаний: помогает студентам глубоко понять профессиональные знания с разных точек зрения, расширить кругозор и сформировать комплексную систему знаний; 3) развитие междисциплинарного мышления: развивать у студентов навыки междисциплинарного мышления, чтобы они могли гибко применять знания из разных дисциплин для решения практических задач; 4) повышение инновационных способностей: предоставить студентам больше инновационных идей и методов, стимулировать инновационное сознание и творчество; 5) повышение общей грамотности: всестороннее повышение общей грамотности учащихся, включая навыки общения, работу в команде и т.д.; 6) укрепление дисциплинарных связей: позволить студентам лучше понять связи и взаимодействия между различными дисциплинами; 7) обогащение методов преподавания: обогатить формы и методы преподавания и повысить качество преподавания; 8) укрепление общения и эмоциональных связей между преподавателями и студентами; 9) адаптация к социальным потребностям.

**Заключение и перспективы.** В настоящее время некоторые китайские университеты хорошо работают и играют ведущую роль. Однако во многих университетах (особенно в тех, где есть большие классы с более чем сотней студентов), почти нет взаимодействия между многими преподавателями и студентами, в основном преподаватель разговаривает сам с собой, а студенты развлекают себя сами, что приводит к тому, что студенты почти ничего не усваивают на занятиях. Со временем и преподаватели, и студенты все чаще отказываются посещать занятия, и это превращается в замкнутый круг.

Исследуя применение субъект-объектного взаимодействия для повышения эффективности занятий студентов колледжа, в данной работе сделан вывод о том, что интерактивные методы обучения помогают повысить эффективность занятий студентов колледжа. На мой взгляд, в будущей образовательной практике преподаватели должны в полной мере использовать стратегию внедрения субъект-объектного взаимодействия, постоянно оптимизировать методы обучения для дальнейшего повышения эффективности занятий студентов колледжа. В то же время департамент образования должен активизировать свои усилия по реформированию образования и предоставить преподавателям больше поддержки и гарантий для инновационного преподавания, чтобы способствовать устойчивому развитию высшего образования в Китае.

## **Профессиональная мотивация обучающихся педагогического университета: фасилитирующие факторы и перспективы развития**

### **Professional motivation of students of the pedagogical university: facilitating factors and development prospects**

**Анастасия Денисовна Начарова**

**Anastasia Denisovna Nacharova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

nacharova99@bk.ru

***Аннотация.*** Освещены вопросы развития профессиональной мотивации обучающихся педагогического университета. Акцентируется внимание на сложностях современного рынка труда, требующего постоянного развития профессиональных навыков, требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, действующих в системе высшего образования, ориентирующих на стимулирование готовности будущих специалистов к эффективной работе и решению сложных профессиональных задач. На основе анализа изученной литературы и проведенного анкетирования в Томском государственном педагогическом университете выявлен комплекс фасилитирующих факторов, учет которых способствует развитию профессиональной мотивации обучающихся педагогического вуза, их успешному самостоятельному выбору профессии и дальнейшему закреплению в образовательной организации.

***Ключевые слова:*** профессиональная мотивация, выбор профессии, фасилитирующие факторы, обучающиеся педагогического университета

***Key words:*** professional motivation, choosing a profession, facilitating factors, students of the pedagogical university

В настоящее время вопрос развития мотивации обучающихся университета является одним из неоднозначных в сфере высшего образования Российской Федерации. Его актуальность обусловлена сложностью современного рынка труда и необходимостью постоянного развития профессиональных навыков. Современное общество требует от будущих специалистов готовности к эффективной работе и решению сложных проблем еще на этапе выпуска из университета. Об этом свидетельствуют требования, обозначенные в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Согласно ФГОС высшего образования по программам магистратуры, выпускник должен обладать общепрофессиональными компетенциями, а именно: способностью «осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики», «проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями», а также универсальными

компетенциями, к которым относится умение «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки» [1].

Отметим, что формирование компетенций зависит от уровня мотивации обучающихся. Рассмотрим термин «мотивация» для наиболее целостного раскрытия темы исследования. Согласно определению, данному в кратком словаре понятий и терминов Л.В. Мардахаева, мотивация – это «совокупность причин, побуждающих человека к действию; объяснение причин его поступков» [2]. Г.Г. Зайцев отмечает, что мотивация – это побуждение к активной деятельности личностей, коллективов, групп, связанное со стремлением удовлетворить определенные потребности [3]. В.В. Чернышов в своих работах рассматривает мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим либо целенаправленным образом; процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации или личных целей» [4].

Все перечисленные определения термина «мотивация» сходны в том, что под мотивацией понимаются активные движущие силы, побуждающие человека к достижению определенных целей. Она может быть внутренней и внешней, играет важную роль в формировании поведения и действий человека. При этом выделим важный для нашего исследования вопрос об известных типологиях мотивации работников. Отдельно остановимся на типологии мотивации российского ученого, доктора социологических наук В.И. Герчикова. Он выделяет в своих работах пять типов мотивации: инструментальную, профессиональную, патристическую, хозяйскую, избегательную [5]. В поле нашего исследования находится профессиональная мотивация. Согласно с мнением Б.Н. Гузановой и А.С. Кривоноговой, что «профессиональная мотивация представляет собой совокупность познавательных, профессиональных и личностных мотивов, побуждающих к освоению специальности, вызывающих активность и определяющих профессиональную направленность» [6].

Обратимся к опыту Томского государственного педагогического университета. По результатам проведенного анкетирования среди обучающихся и выпускников педагогического университета, в котором приняли участие 80 человек, 58,75% (47 опрошенных) планируют в будущем работать по специальности, 15% (12 человек) уже работают, 15% (12 человек) планируют выбрать другую сферу деятельности, 11,25% (9 респондентов) сомневаются в своем выборе. Так, почти треть респондентов не планируют работать по направлению и профилю обучения в вузе или не определились с выбором дальнейшего пути. По результатам опроса выпускников педагогического университета около 40% от общего количества трудоустроенных (758 человек за 2022/23 учебный год) в течение года после выхода на работу по профилю обучения не остаются в той организации, где планировали работать. Представленные результаты подтверждают необходимость повышения уровня

профессиональной мотивации обучающихся образовательных организаций высшего образования с учетом всех влияющих факторов.

По мнению современных исследователей, для развития профессиональной мотивации необходимо учитывать весь спектр препятствующих и фасилитирующих факторов [7]. Интересно, что к препятствующим факторам участники анкетирования отнесли личностные особенности человека, условия труда (объем заработной платы, большая дополнительная нагрузка), организационные аспекты работы, а также сложность в совмещении работы и обучения и т.д. Однако среди всех факторов особое значение имеют фасилитирующие факторы. Цель данной статьи – выявление и систематизация наиболее существенных фасилитирующих факторов, оказывающих влияние на профессиональную мотивацию будущих педагогов.

Наиболее точное определение термина «фасилитирующие факторы», на наш взгляд, представлено в статье О.Р. Нерадовской. В трактовке автора – это комплекс условий, способствующих эффективности деятельности, в результате которой происходит развитие личности или группы в целом [7]. Обобщая изученный материал в психолого-педагогической литературе и образовательной практике вуза, учитывая результаты проведенного опроса, нами выявлены следующие фасилитирующие факторы, способствующие развитию профессиональной мотивации обучающихся вуза, их успешному самостоятельному выбору профессии и дальнейшему закреплению в образовательной организации:

1. Поддержка со стороны руководства образовательной организации включает в себя понимание и признание (понимание и уважение руководства организации к сотрудникам, признание их вклада в достижение общих целей и личного успеха), обратную связь (предоставление своевременной и конструктивной обратной связи сотрудникам; это способствует пониманию сотрудников, что их работа оценивается и учитывается в процессе принятия решений), вовлечение в принятие решений, а именно участие сотрудников в принятии решений на всех уровнях организации.

2. Поддержка со стороны преподавателей и наставников: студенту важно чувствовать, что его учебные потребности и интересы учитываются и поддерживаются преподавателями, это может стимулировать его мотивацию к обучению. Важно, чтобы молодой педагог (еще обучающийся в университете или выпускник) мог подойти к преподавателю вуза и получить консультацию от опытного и авторитетного преподавателя.

3. Возможность непрерывного профессионального развития преподавателей вуза: поддержка в этом со стороны руководителя и желание самих преподавателей непрерывно обучаться. Значимо, чтобы руководство предоставляло возможность для обучения и профессионального развития своих сотрудников через их участие в тренингах, семинарах, программах повышения квалификации или стажировках, которые позволят им улучшить свои навыки и компетенции. При этом

желание обучаться у самого преподавателя играет одну из ключевых ролей. Если он сам будет стремиться постоянно развиваться, то такой же пример будет подавать и обучающимся, что будет способствовать их лучшему пониманию своих потребностей и интересов.

4. Участие обучающихся в профессиональных практиках, стажировках и проектах: практический опыт и возможность применить знания в реальной среде могут помочь студенту понять ценность своего образования и укрепить профессиональную мотивацию, правильно сориентироваться в выборе педагогической профессии или закрепиться в образовательной организации уже работающим. Интеграция практических методов в учебный процесс, например, проведение уроков в начальной школе по пройденной на лекции теме, а также использование современных акме-направленных форм взаимодействия обучающихся с педагогами (деловой нетворкинг, акмеологическое консультирование и проч.) в исследованиях нашего региона показали свою эффективность не только для обучающихся, которые не заняты трудовой деятельностью, но и для обучающихся, осуществляющих профессиональную деятельность в образовательных учреждениях, развивая их профессионализм и закрепляя в профессии педагога [8]. Поэтому данный фактор напрямую влияет на формирование профессиональной мотивации обучающихся.

5. Благоприятный психологический климат в коллективе: дружелюбная атмосфера, основанная на взаимопомощи и поддержке между коллегами, отсутствие конфликтов и напряженности в отношениях между сотрудниками, возможность открыто высказывать свое мнение и получать обратную связь от коллег, признание и уважение индивидуальных особенностей и вклада каждого сотрудника в общий результат, наличие возможностей для профессионального роста и развития каждого сотрудника. Созданный психологический климат в коллективе вуза зеркально отражается на климате в учебных группах.

6. Возможность индивидуального выбора курсов и направлений обучения у обучающихся, соответствующих интересам и целям студента: возможность студента самостоятельно определять свой индивидуальный учебный путь, выбирать в начале каждого семестра дисциплины, факультативные курсы способствует его вовлеченности и лучшей мотивации к обучению.

7. Создание стимулирующей образовательной среды: позитивная атмосфера и поддержка со стороны университета, поощрение творческого мышления, стремления развивать надпрофессиональные навыки, самостоятельности и использования исследовательского подхода в учебе. Например, создание индивидуальных маршрутов, реализующихся на практике и позволяющих совмещать обучение с работой по специальности.

В образовательной организации, в частности педагогическом университете, особенно важно уделять внимание развитию профессиональной мотивации у будущих педагогов. Ведь именно от их мотивации зависит качество образования,

которое они будут давать своим ученикам. В заключении отметим важность благоприятной образовательной и рабочей среды, поддержки самостоятельности и активности студентов, а также обеспечение их карьерного и профессионального развития.

Профессиональная мотивация является основой успеха будущих педагогов, поскольку именно она определяет их стремление к постоянному обучению, самосовершенствованию и выбору профессиональной деятельности. Учет фасилитирующих и препятствующих развитию профессиональной мотивации факторов способствует укреплению мотивации, повышению профессиональной успешности и закреплению молодых педагогов в профессиональной деятельности. Перспективными считаем вопросы, связанные с закреплением выпускников педагогического университета в образовательных организациях региона.

### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование // Национальная ассоциация развития образования и науки. 2018. URL: <https://fgos.Ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (дата обращения: 20.03.2024).
2. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Изд-во Российского социального университета, 2014. 362 с.
3. Зайцев Г.Г., Файбушевич С.И. Управление кадрами на предприятии: персональный менеджмент. СПб.: Питер, 2008. 58 с.
4. Чернышов В.В. Основные теории мотивации: материалы IX Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». 2017. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2017/33765.pdf> (дата обращения: 01.04.2024).
5. Болотова Е.В. Мотивационная типология В. Герчикова: опыт использования. М.: Дело, 2015. 220 с.
6. Гузанова Б.Н., Кривоногова А.С. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения. Екатеринбург: РГППУ, 2016. URL: [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20933/1/978-5-8050-0612-9\\_2016.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20933/1/978-5-8050-0612-9_2016.pdf) (дата обращения: 01.04.2024).
7. Нерадовская О.Р. Влияние фасилитирующих факторов на деятельность неформальных профессиональных сообществ специалистов дошкольного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 5 (170). С. 83–88.
8. Нерадовская О.Р. Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме-направленных форм взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 5–11.

**Условия развития субъектной позиции будущего учителя  
в методической подготовке**

**Conditions for the development of the subject position of the future teacher  
in methodological training**

**Любовь Андреевна Никитина**

**Lyubov Andreevna Nikitina**

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

nikitina.fnk@rambler.ru

*Аннотация.* Обоснована необходимость развития субъектной позиции будущих учителей в методической подготовке как образовательного ресурса в присвоении смысла методической деятельности. На основе анализа результатов опроса участников образовательного процесса раскрыты сущность, условия и причины несформированности субъектной позиции. Представлены этапы ее развития согласно антропологической концепции В.И. Слободчикова.

*Ключевые слова:* субъектность, субъектная позиция, методическая подготовка, методическая деятельность, развитие

*Key words:* subjectivity, subject position, methodological training, methodological activity, development

Современному учителю в условиях постоянно изменяющихся требований к его профессиональным характеристикам необходимо иметь субъектную позицию, которая позволит ему не «утонуть», не просто «соответствовать» им, а проявлять профессиональное самосознание (самоопределение). Быть субъектом, как отмечают психологи, – это значит принимать ответственность «за свою судьбу, не перекладывать ее на внешние обстоятельства и окружающих. Человек со сформированной субъектностью нацелен на оптимальный результат и не ждет, что все получится само собой. Он понимает, как может влиять на итоги деятельности, и прикладывает оптимальные усилия, чтобы добиться желаемого, а также заранее учитывает, просчитывает препятствия, которые могут помешать ему в достижении целей» [1].

В стандарте высшего образования в качестве образовательного результата подготовки педагога зафиксирована универсальная компетенция (УК-6), согласно которой будущий учитель «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [2]. Индикаторами проявления компетенции выступают следующие действия:

ИУК – 6.1. Определяет задачи и траекторию саморазвития в контексте профессиональной деятельности на краткосрочную и долгосрочную перспективы.

ИУК – 6.2. Осознает возможности непрерывного образования и реализует их с учетом личных потребностей и требований профессионального рынка труда.

ИУК – 6.3. Реализует принципы самоорганизации в личностном и профессиональном развитии [3].

Формирование данной компетенции осуществляется на протяжении всего периода профессиональной подготовки, а в качестве образовательного результата выступает субъектная позиция будущего педагога, поскольку она представляет собой активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение личности к самой себе, к действительности, к миру и жизни в целом (Н.М. Борытко, Е.Н. Волкова, В.И. Слободчиков, А.М. Трещев). В качестве характеристик субъектной позиции, которая формируется и проявляется в деятельности, выступают активность, способность к целеполаганию, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание Другого, саморазвитие.

Говоря о субъектной позиции личности будущего педагога, мы понимаем, что она закладывается задолго до обучения. Он приходит в вуз, уже имея свои ценности, мотивы, у него по-разному складываются взаимодействие с другими, есть собственная оценка своих возможностей и готовности к присвоению будущей профессией, своя степень ответственности и активности в жизни. Личная субъектная позиция к жизни, понимание цели и путей ее достижения начинают встраиваться в профессиональную субъектную позицию. Именно особенности профессии педагога определяют его ценностные установки, готовность к совершенствованию своих способностей в организации взаимодействия с детьми, направленность на присвоение необходимых профессиональных качеств и умений, построение долгосрочной стратегии профессионального будущего. Практика обучения будущих педагогов показывает, что большинство студентов, выбрав осознанно профессию учителя, стремятся овладеть ею, с интересом и увлеченно пытаются присвоить значимые для практики компетенции, строят образовательные маршруты от одной педагогической практики к другой, ориентируясь на собственные затруднения. Другая часть студентов еще не имеют устойчивого интереса к профессии, в связи с этим у них возникают трудности в изучении дисциплин профильного цикла, сложности на педагогической практике и, как следствие, формальное, репродуктивное отношение к учительской профессии («урокодательство», отсутствие инициативы, желания совершенствовать собственную деятельность, что приводит к выходу из профессии). В таких условиях развитие субъектной позиции будущего учителя становится актуальной задачей профессиональной подготовки.

В процессе методической подготовки будущие учителя открывают и осваивают новый для себя вид деятельности – методической, которая призвана решать вопросы организации обучения детей на уроке. Изучение нового вида деятельности – длительный процесс, который складывается из когнитивной, операционной, деятельностной, рефлексивной составляющих. Все эти составляющие находятся во взаимно дополнительных отношениях. Так, знакомясь с методическими средствами (приемами, способами, условиями, требованиями) в организации урока, студенты восстанавливают и осваивают действия по их использованию, рассматривают возможности включения в деятельность, одновременно осуществляя рефлексию относительно методических средств и их применения в деятельности. Субъектная позиция в методической деятельности позволяет педагогу определить ее предмет, содержание, способ организации взаимодействия с детьми, выявить ресурсы совершенствования, ответственно реализовывать замыслы, что дает основание рассматривать ее как образовательный ресурс профессионального самосовершенствования педагога.

Проведенный нами опрос<sup>1</sup> студентов, преподавателей и учителей позволил выявить понимание ими сущности, условий и причин несформированности у будущих педагогов субъектной позиции.

Вопрос «**В чем субъектная позиция проявляется в методической подготовке?**» был направлен на выяснение того, как респонденты соотносят процесс подготовки и его результат.

Для студентов проявление субъектной позиции в методической подготовке связано:

– с формами организации ее подготовки (*посещение уроков учителей, беседы с ними по просмотренному уроку; чтение рекомендуемой преподавателями литературы*);

– в собственном отношении к себе и профессиональной деятельности (*в самоопределении себя как будущего учителя, в развитии умений и навыков общения с детьми, развитии своих профессиональных качеств как будущего учителя*);

– в ориентире на организацию взаимодействия с детьми (*активное включение и максимальная реализация потенциала каждого ученика*).

Преподаватели субъектную позицию в методической подготовке соотносят:

– с характеристикой деятельности студентов на занятии (*высказывание своей точки зрения, проявление инициативности, стремление к развитию*);

---

<sup>1</sup> В опросе приняли участие 15 студентов 4-го курса по профилю «Начальное образование. Иностранный язык», шесть преподавателей Алтайского государственного педагогического университета и 10 учителей начальных классов, бывших выпускников.

– задачами и способами организации самой подготовки (*научить выбирать методы, формы, технологии и приемы в организации обучения детей; способность этот выбор делать обоснованно и ответственно; решать возникающие проблемные ситуации на практике*);

– результатом подготовки (*осознание студентом необходимости получения хорошей подготовки; личностного роста, развития качеств, необходимых в педагогической деятельности; в способности анализировать различные методические подходы*).

Поскольку методическая подготовка направлена на открытие и присвоение будущими учителями смысла методической деятельности, субъектная позиция в ней как раз и показывает то, что является для них значимым.

Вопрос **«В чем Вы видите проявление субъектной позиции будущего учителя в методической деятельности?»** показал, что для студентов – это:

– осознанное стремление к инновациям и постоянному росту профессионального уровня (*поиск новых подходов к обучению и воспитанию, открытость к сотрудничеству с коллегами готовность делиться своим опытом и знаниями, пополнение своих знаний новыми актуальными методиками и применение их на практике*);

– проявление интереса и заинтересованности в профессии учителя;

– личностное отношение к деятельности (*ответственность и стремление реализовать свой творческий потенциал*);

– повышение квалификации.

По мнению преподавателей, это качества профессиональной деятельности учителя, а именно:

– самостоятельность (*желание самостоятельно принимать методические решения, проявлять свое творчество при создании урока*);

– активность и инициативность (*при выборе методов, форм, технологий и приемов для достижения целей деятельности*);

– способность обосновывать свой выбор (*ответственность, наличие мотивации, субъектного стиля поведения при проектировании и проведении уроков*);

– рефлексивность (*способность реагировать и менять ситуации в обучения и развитии*);

– творчество (*творчески подходить к решению методических задач, нестандартное отношение к проблеме, заинтересованность, рассмотрение проблем с разных точек зрения*).

Для учителей субъектная позиция в методической деятельности:

1) профессиональная устойчивость (*верность методическим позициям в разное время, ценностям*):

2) собственная точка зрения (*стремление отойти от стандартной схемы, внести что-то новое – изменить способ взаимодействия с детьми; выйти из нестандартной ситуации*);

3) самообразование (*проба новинок, участие в образовательных событиях*);

4) творческая деятельность.

Мы видим различное понимание субъектной позиции респондентами: так, для студентов – это далекая перспектива, которую они будут реализовывать в практической деятельности, для преподавателей ориентиром служат качества субъектности, а для учителей – сохранение, построение и проявление самости (устойчивость, точка зрения, совершенствование, творчество).

Вопрос **«Какие условия организации методической подготовки, на Ваш взгляд, будут способствовать развитию субъектной позиции будущих учителей?»** позволил вновь заметить различные позиции, поскольку каждая группа участников выделила свои точки зрения.

Так, для студентов такими условиями должны быть следующие:

– самостоятельность и свобода выбора (*постоянное обновление и развитие*);

– доступ к актуальной методической литературе, современным исследованиям и педагогическим инновациям;

– накопление практического опыта (*возможность применить полученную теорию на практике, проявлять формируемые профессиональные навыки, совершенствовать необходимые умения*);

– использование различных методов в совместном проявлении отношения к себе, как к профессионалу (*проектная деятельность, самоанализы, самодиагностики, взаимодействие как группа единомышленников*).

Преподаватели в качестве условий указывают:

– поощрение инициативности студентов;

– вариативность технологий подготовки (*сочетание продуктивных и репродуктивных, использование разнообразных форм организации работы студентов, учет разных компонентов субъектной позиции*);

– построение обучения в системно-деятельностном и личностно ориентированном ключе;

– ориентация в процессе методической подготовки на личность студента, ученика, а не функциональное выполнение им учебных операций (*осознание себя в профессии, самопознание, самопонимание*).

Учителя, ориентируясь на опыт собственной практической деятельности, называют:

– использование образовательных технологий (*портфолио, диспуты, дебаты, круглые столы, решение методических задач (ситуаций реальной практики)*);

– организацию совместной образовательной деятельности на занятиях (*совместный с преподавателем поиск решения, выхода из затруднения; видоизменять (не критиковать!) готовые разработки уроков (так будет развиваться вариативность мышления и умение проявлять педагогическую инициативу)*);

– формирование у студентов исследовательских умений (*«так уйдет страх узнавать новое, постигать неизвестное в своей деятельности»*);

– проведение уроков методистами-преподавателями в школе для своих студентов (*показ образца*);

– создание в вузе сообществ студентов (*подобие методического объединения, групп единомышленников по какой-то методической задаче, проблеме*).

Главной причиной несформированности субъектной позиции в методической деятельности студенты видят в *отсутствии практического опыта и недостаточности теоретических знаний*. В этих ответах мы видим, что студенты не обращаются к себе как субъекту, не рефлексиируют свою готовность (они занимают закрытую позицию в методической подготовке в вузе и на педагогической практике). Это происходит, очевидно, потому, что в процессе обучения и преподаватели, и сами студенты не обращаются к построению смыслов предстоящей деятельности (идет постоянная редукция к средствам обучения, организации урока, не выстраивается механизм развития субъектной позиции).

Преподаватели, отвечая на вопрос **«В чем Вы видите причины несформированности у будущих учителей субъектной позиции в методической деятельности?»** сами указывают на несовершенство организации образовательного процесса и участие студентов в присвоении методической деятельности:

– отсутствие диалога на занятиях (*внимание преподавателя и студентов на восприятие и «дословной» передаче знаний, отсутствие разнообразия при организации занятий, наличие готовых рецептов методической деятельности, отсутствие вариативности в методической подготовке*);

– незаинтересованность и отсутствие мотивации со стороны студентов (*формальное «включение» в практическую подготовку, нежелание разбираться в проблемах должным образом*).

Учителя называют в качестве причин:

– отсутствие мотивации (*когда студент не собирается работать в школе, а учится ради получения диплома; нет внутреннего настроя*), что ведет к отсутствию интереса к выбранной профессии;

– человеческие характеристики (*сам человек может не иметь собственного мнения, позиции, не умеет отстаивать свою позицию, «нужно знать свой внутренний мир, ресурс»*);

– несформированность готовности противостоять каким-то психологическим деформациям (*«этого студент не знает, не умеет и это проблема многих учителей»*).

Подводя итог результатам опроса, мы можем зафиксировать, что все респонденты говорят о значимости и необходимости развития субъектной позиции будущих учителей в методической подготовке. Однако различные позиции относительно проявления субъектной позиции, условий ее развития и причин неформированности свидетельствуют о необходимости уточнения подхода и этапности ее развития.

Мы считаем, что субъектная позиция в методической подготовке должна быть обусловлена реализацией субъектно-ориентированного подхода в ее осуществлении: от предмета к задачам, от способов к содержанию, от технологий к результату. Данный подход, по мнению Л.В. Байбородовой, означает «необходимость создания условий, в которых обучающийся проявляет свою субъектность» [4, с. 89]. Этот подход «призван развивать механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и самообразования студента, обеспечивать становление индивидуального стиля будущего педагога, формирование субъектной позиции обучающегося» [4, с. 89].

В связи с этим одним из условий развития субъектной позиции в методической подготовке будущих учителей мы предлагаем рассматривать этапы, предложенные В.И. Слободчиковым: «...субъект действия – субъект собственного действия – субъект деятельности – субъект собственной деятельности» [5, с. 161]. От этапа к этапу в развитии субъектной позиции меняется и наращивается субъектность – «способность управлять своей деятельностью (ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни)» [5, с. 161].

«Субъект действия» в методической подготовке – будущий учитель знакомится со схемами методических приемов, пробует восстановить прием в действии (проиграть), четко следуя его алгоритму (последовательности заданных шагов). Он пробует знание о приеме в отдельном, предложенном авторами или преподавателем действии. Проба субъектом действия дает возможность посмотреть на методическую деятельность учителя как деятельность по организации взаимодействия с детьми средствами изучаемого предмета. При этом они начинают осознавать цели приема, значимость учебного материала, последовательность вопросов (их направленность). Преподаватель сам дает оценку воспроизведенному приему. **Позиция студентов носит характер имитации (действия по образцу)**. Значимым становится осмысление и понимание специфики методического действия. Рефлексия осуществляется относительно соблюдения/несоблюдения последовательности восстанавливаемого приема, эмоционального отношения к пробе (понравилось, было трудно). Поскольку проба субъектом действия происходит на занятиях, то не только сам студент, воспроизводящий прием, но и сокурсники участвуют в его анализе. А если один и тот же прием

выполняют несколько человек, то появляется возможность участвовать в реконструкции и анализе методического действия.

«Субъект собственного действия» – студенты начинают самостоятельно наполнять прием на новом учебном материале, проектируя фрагмент работы на уроке. При этом они сами формулируют цель, отбирают содержание работы, выстраивают последовательность организации, начинают продумывать реакции детей (прогнозируют ответы). Обосновывая свой выбор в организации приема, проявляют ответственность, начинают осуществлять саморефлексию. Реализовав свой фрагмент на практике, будущие учителя уже могут оценить свое действие по критериям, которые нарабатывали прежде, выявить проблемные моменты в осуществлении действия, найти причины их появления, определить необходимые изменения в своей подготовке. У студентов появляется заинтересованность, мотив и интерес к методическому сопровождению собственного действия. **Субъектная позиция наполняется опытом действия.**

«Субъект деятельности» – изучая деятельность учителя при подготовке урока, студенты рассматривают ее составляющие: определение темы и цели урока, подбор материала, набор приемов, схемы уроков с учетом типологии, рекомендации авторов по их проведению. Проектируя урок, студенты реализуют заданную цель, но при этом они сами могут определить необходимые шаги в ее достижении, отобрать необходимые приемы, выбрать и выполнить действия, которые уже наполняли собственным пониманием. **Субъектная позиция проявляется в обосновании способа проектирования подготовки** и осуществления методической деятельности в организации урока. Рефлексии со стороны субъекта подвергаются не отдельные действия, а все компоненты деятельности (целеполагание, планирование, реализация плана контроль и оценка).

«Субъект собственной деятельности» – студенты сами ставят цель методической деятельности при подготовке (позднее проведении урока на практике), разворачивают ее согласно всем этапам, осуществляют самоанализ, самоконтроль, самооценку, ориентируясь на смыслы, проявляют инициативу и ответственность в выборе способов организации взаимодействия с детьми. Прогнозируют результат деятельности. **Субъектная позиция проявляется в управлении собственной деятельностью, вовлеченности в исследование ее методического обоснования.**

Обозначенные этапы развития субъектной позиции в методической подготовке составляют абрис в ее овладении, поэтому они не осуществляются последовательно (один за другим). Они находятся во взаимно дополнительных отношениях. На занятиях и на практике, попробовав действие по образцу, студенту предстоит создать собственное действие, которое станет основой в проектировании деятельности (заданной), а затем и собственной (управляя ее построением). В реализации этапов развития субъектной позиции значимую роль играет поиск

будущими учителями ответов на вопросы: В чем смысл методической деятельности? Что является ее предметом? Какие позиции может занимать учитель в методической организации деятельности на уроке (учебной, образовательной)? Как вовлечь детей во взаимодействие на уроке? Какой результат для учителя является показателем проявления его субъектности в организуемой деятельности?

#### Список источников

1. Юрченко А. Время собирать песок: как инструментарий преподавателей-психологов РосНОУ помогает развивать субъектность студентов. URL: <https://ug.ru/vremya-sobirat-pesok-kak-instrumentarij-prepodavatelej-psihologov-rosnou-pomogaet-razvivat-subektnost-studentov/> (дата обращения: 12.04.2024).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_1506-2021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_1506-2021.pdf) (дата обращения: 15.04.2024).

3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) Профили подготовки Начальное образование и Дополнительное образование. URL: <https://oopfiles.altspu.ru/files/0808e298aa993d36d222c5da81a16090.pdf> (дата обращения: 14.04.2024).

4. Байбородова Л.В. Субъектно-ориентированные технологии в педагогическом образовании // Педагогика. 2021. № 8. С. 87–98.

5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.

**Мотивы выбора психологического направления в педагогическом вузе  
в контексте формирования субъектной позиции  
будущих педагогов-психологов**

**Motives for choosing a psychological direction at a pedagogical university  
in the context of the formation of the subjective position  
of future educational psychologists**

**Татьяна Иннокентьевна Печенкина**

**Tatyana Innokentievna Pechenkina**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

pt@tspu.edu.ru

*Аннотация.* Рассмотрены особенности мотивов выбора психологического направления подготовки в учреждении высшего образования как компонента субъектной профессиональной позиции. Выявлены доминирующие мотивы студентов первого курса, представлены результаты исследования первичных представлений о профессии «педагог-психолог».

*Ключевые слова:* педагог-психолог, мотивы выбора профессии, педагогический вуз, внутренние мотивы, внешние мотивы

*Key words:* educational psychologist, motives for choosing a profession, pedagogical university, internal motives, external motives

На современном этапе социально-экономического развития очевиден тот факт, что в центре этого процесса должен стоять человек с его потребностями, личностным и нравственно-духовным миром, поэтому многие важнейшие вопросы системы образования, актуальные социально-политические, экономические и технические проблемы не могут быть успешно решены без их глубокой психологической проработки и психологического обеспечения. В результате в настоящее время можно наблюдать ярко выраженную психологизацию всей общественно-политической жизни – проникновение психологии в различные сферы [1].

Современное общество остро нуждается в высокопрофессиональных специалистах-психологах, особенно в сфере образования. Среди распространенных проблем современной школы можно выделить следующие: в ряде школ работают люди, не имеющие специального психологического образования; искаженное восприятие в школе психолога с профессиональной точки зрения; адаптационные и коммуникативные проблемы молодых специалистов, нежелание развивать свои профессиональные компетенции, отсутствие специальных условий, оборудования для рабочего места психолога и т.д.

В педагогических вузах психологические специальности пользуются популярностью, поэтому абитуриенты преодолевают высокий конкурс. В своем большинстве еще в школе они начинают процесс профессионального самоопределения, участвуют в профориентационных проектах вузов. Однако в ходе образовательного процесса, к сожалению, мотивация и уровень активности студентов могут снижаться. Так, например, на этапе прохождения практик в образовательных организациях некоторые из студентов принимают решение об изменении профессиональной траектории, смене специальности и трудоустройства в другие отрасли. Также среди работающих молодых специалистов, школьных психологов, немало тех, кто планирует менять сферу деятельности в силу перечисленных выше проблем [2; 3].

На наш взгляд, важным условием успешности профессиональной карьеры педагогов-психологов является мотивационно-потребностное соответствие личности ее будущей профессиональной деятельности, которое определяет ее субъектную позицию.

Мотивы выбора профессий «психолог», «педагог-психолог» в высшем учебном заведении представлены в исследованиях Г.В. Ванаковой [4], И.А. Дударевой [5], О.В. Лойко [6], И.А. Панкратовой [7].

В своих работах авторы выявляют мотивы выбора и представления о профессии, изучают особенности выбора психологического направления в вузе студентами первого и последующих курсов, различных форм обучения (очная, заочная), получающих второе высшее образования; выводят иерархию и различные типы мотивов поступления на специальность, проблемы взаимосвязи профессионального самоопределения и мотивов выбора профессии.

Целью данного исследования стало выявление доминирующих мотивов выбора профессии «педагог-психолог» и первичных представлений у студентов первого курса психолого-педагогического направления Томского государственного педагогического университета.

В исследовании приняли участие 34 обучающихся 1-го курса факультета психологии и специального образования по направлению психолого-педагогическое образование.

При помощи методики Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии» был определен преобладающий тип мотива при выборе профессии «педагог-психолог» в Томском педагогическом вузе. Методика позволяет выделить четыре типа мотивов: внутренние, в основе которых общественная и личная значимость и внешняя мотивация – заработок, боязнь осуждения, при этом внешние мотивы могут быть положительными (материальное стимулирование, одобрение коллектива, престиж) и отрицательными (воздействие на личность путем давления, наказаний).

В результате исследования выяснилось, что у студентов преобладают внутренние мотивы: индивидуально значимые (44%) и социально значимые (35,4%). Так, 20,6% обучающихся при выборе профессии ориентировались на внешние положительные мотивы. У 38,2% студентов слабо выражен внешний отрицательный мотив (рис. 1).

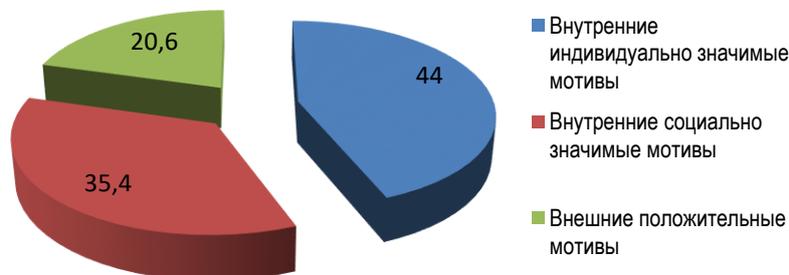


Рис. 1. Мотивы выбора профессии «педагог-психолог» в ТГПУ (методика Р.В. Овчаровой)

Результаты различных исследований показывают, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности.

На втором этапе было проведено анкетирование, целью которого было выявить первичные представления студентов относительно будущей профессии и их мотивации к обучению.

На вопрос «Кто такой психолог и чем он занимается?» большинство обучающихся (86%) отметили помогающую функцию (альтруистическая мотивация): *«это человек, который поможет тебе справиться с трудностями, он не решит за тебя твои проблемы, но направит и разъяснит, что с тобой происходит, и в ходе совместной работы ты будешь чувствовать себя лучше»; «помогает людям (клиентам) научиться работать со своими состояниями, внутренними процессами, ситуациями и чувствами»; «это специалист, помогающий принять себя, свой внутренний мир, направит на правильный выбор, поможет разобраться в себе и в окружающем мире».*

Выделили познавательную и исследовательскую сторону деятельности психолога 35% опрошенных: *«человек, который занимается изучением психики человека»; «специалист, который занимается изучением внутреннего мира человека».*

Более половины респондентов (55%) считают, что хороший психолог не дает советов, не переносит свой опыт на клиента, не оценивает, не нарушает границ, уважает клиента и соблюдает принцип конфиденциальности: *«хороший психолог не будет обвинять клиента в чем-либо, не критикует, не обесценивает и*

*не унижает, не станет навязывать пути решения, а будет только рекомендовать». Отметили важность таких профессиональных компетенций, как коммуникативные способности (умение слушать и говорить, проявлять эмпатию, быть гибким), умение грамотно провести диагностику, постоянно развивать и совершенствовать свои профессиональные навыки, 23% первокурсников.*

*По мнению 73,5% студентов, плохой психолог «раздает советы и нарушает субординацию», «обесценивает проблемы клиентов», «не сможет найти индивидуального подхода, может руководствоваться своим единственно правильным мнением», «навязывает свою точку зрения и не особо заинтересован проблемами клиента».*

Для большинства респондентов выбор специальности обусловлен двумя мотивами. Это познавательный интерес к предмету (82,4% студентов): *«мне не хватает знаний в этой области для работы с детьми, в последнее время стала часто работать с особенными детьми и очень хочу разобраться, правильно ли я их учу»; «я хочу узнать, чем руководствуется человек при выборе своих решений и поведения»; «мне очень интересно разбираться в закономерностях поведения и сознания человека, находить пути решения»; «для своего саморазвития углублялась в эту тему, так как это приносило мне удовольствие, поэтому я решила выбрать именно эту специальность»; «мне интересна психология давно, для своего саморазвития углублялась в эту тему, так как это приносило мне удовольствие, поэтому я решила выбрать именно эту специальность».* Альтруистический мотив стал определяющим для 64,7% опрошенных: *«я очень хочу помогать детям с трудностями; у особенных детей очень непросто складываются даже общение со сверстниками, что уже говорить о других»; «люблю помогать людям вне зависимости от сложности проблемы»; «люблю работать с детьми».*

Выяснилось, что 75% респондентов удовлетворены выбором специальности, им нравится процесс обучения: *«абсолютно удовлетворена, обстановка и окружение способствует моему развитию и моей реализации, я получила, что хотела, нашла новых друзей, и мне замечательно»; «мне все нравится, хорошие преподаватели и прекрасная подача материала, я рада, что поступила именно сюда».* Сомневаются в выборе 12,5% первокурсников: *«пока я не уверена в своем выборе, однако мне нравится моя учеба в сфере психологии, не знаю, что будет через год».* Столько же студентов, которым не нравится обучение: *«я совсем не в «своей тарелке»; «эта специальность мне не подходит, я два года стремилась к дефектологии».*

Итак, в результате анализа доминирующих мотивов выбора профессии «педагог-психолог» выявлены индивидуально значимые и социально значимые мотивы. Это свидетельствует об осознанности и наличии субъектной позиции в профессиональном выборе будущей профессии.

Первичные представления студентов сформированы адекватно и соотносятся с этическими принципами профессиональной деятельности (конфиденциальность, компетентность, ответственность, этическая и юридическая правомочность, благополучие клиента). Преобладают альтруистические и познавательные мотивы выбора профессии.

Таким образом, при поступлении в вуз студенты готовы к освоению образовательной программы. Как выяснилось, большинство первокурсников уже прошли первичную адаптацию к обучению в высшей школе. Поэтому сохранение устойчивой положительной мотивации студентов и формирование у них субъектности в профессиональной деятельности будут зависеть от качества и условий образовательного процесса педагогического вуза, включенности всех научно-педагогических работников в этот процесс.

### Список источников

1. Кoryтова Г.С., Кoryтова А.И. История психологии: курс лекций: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. 312 с.
2. Саргсян Л.К., Лачинян Л.Л. Проблемы деятельности психолога в школе // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы II Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., Саранск, 01 декабря 2016 года. 2016. С. 279–284.
3. Печенкина Т.И. Конфликтологическая компетентность будущих педагогов-психологов // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: материалы VII Междунар. науч. конф., Томск, Иркутск, 17–25 октября 2022 года. 2023. С. 218–220.
4. Ванакова Г.В. Иерархия мотивов выбора профессии педагога-психолога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 53–59.
5. Дударева И.А. Мотивы выбора профессии как детерминанта развития профессиональной установки у студентов // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 9. С. 173–180.
6. Лойко О.В. Выявление и развитие мотивов, формирующих выбор педагогической профессии, в системе работы педагога-психолога // Педагогические классы: опыт и перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21 апреля 2022 года. 2022. С. 75–79.
7. Панкратова И.А. Взаимосвязь профессионального самоопределения и мотивов выбора профессии у студентов педагогов-психологов // Мир науки. 2018. Т. 6, № 4. С. 53.

## Субъектная позиция педагога в условиях изменения рынка труда региона

### The subjective position of a teacher in the context of changes in the regional labor market

Наталия Альбертовна Семенова<sup>1✉</sup>, Марина Станиславовна Садиева<sup>2</sup>

Nataliya Albertovna Semenova<sup>1</sup>, Marina Stanislavovna Sadieva<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ natalsem@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Современная система образования отличается своей динамичностью и постоянными изменениями, что требует от педагогов трансформации их профессиональной деятельности. В этом контексте субъектность педагога становится ключевым качеством, обеспечивающим его саморазвитие, принятие решений и реализацию индивидуального профессионального пути. Влияние различных факторов, таких как изменения на рынке труда и дефицит учителей-предметников, стимулирует педагогов к адаптации и освоению наиболее востребованных профессиональных направлений. Введение новых должностей, таких как советник директора по воспитанию и взаимодействию, также содействует этому процессу. Государство создает условия для подготовки педагогов с высокой степенью субъектности на выполнение новых обязанностей. Способность изменять свою профессиональную деятельность служит маркером субъектности и позволяет педагогам более эффективно реализовать себя в профессии.

**Ключевые слова:** профессиональная субъектность педагога, рынок труда, дефицит педагогических кадров

**Key words:** professional subjectivity of a teacher, labor market, shortage of teaching staff

Современная система образования в России является чрезвычайно динамичной, меняющейся под влиянием множества факторов, таких как экономические и геополитические, технологические инновации, внедряемые в различные сферы, в том числе в сферу образования, изменения в содержании образовательных программ, социально-культурные преобразования, новые требования рынка труда. В результате педагог постоянно вынужден трансформировать свою деятельность, чтобы оставаться эффективным и соответствовать современным стандартам образования. Субъектность педагога – это то качество, которое позволяет ему уверенно ориентироваться в современных условиях нестабильного мира и постоянных изменений. Субъектность предполагает наличие способности осознавать и принимать изменения, принимать самостоятельные решения в отношении данных изменений, осмысленно подходить к своей профессиональной деятельности, активно реагировать на новые вызовы. Именно благодаря субъектности педагог обладает стремлением к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию своей педагогической деятельности.

Профессиональная субъектность педагога достаточно долго является предметом исследований. Различные аспекты данного вопроса раскрывали К.А. Альбуханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, И.Ю. Кузнецова, Н.Ю. Скрябина, Е.Н. Волкова. Авторы связывают субъектность с инициированием деятельности, пониманием смысла деятельности, что ведет к стремлению субъекта к саморазвитию через осознанное выстраивание личной траектории. М.В. Манакова определяет субъектность педагога как качественное состояние его личности и способность превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования самого себя [1]. Особо ясно субъектная позиция педагога проявляется в ситуации изменений, в том числе изменений на рынке труда. Можно обозначить ряд факторов, влияющих на проявление субъектности в педагогической профессиональной деятельности.

#### 1. Изменения рынка труда в связи с демографическими явлениями.

Дефицит кадров обусловлен демографическими изменениями. Так, на протяжении нескольких лет мы наблюдаем постепенное снижение количества детей дошкольного возраста [2], как следствие – падение спроса на должности воспитателей дошкольных образовательных организаций, особенно в сельских муниципалитетах и закрытых городах. Группы раннего возраста закрыты, порой дошкольное учреждение посещают единицы детей. В областном центре и Томском районе вакансии воспитателей еще востребованы. Высокая потребность в учителях начальных классов будет сохраняться еще на протяжении двух лет, но далее также попадет под влияние снижения демографических показателей. Соответственно, ряд педагогов становятся перед необходимостью переквалификации, если сохраняют потребность остаться в отрасли. Педагог, находящийся в субъектной позиции, способен выбрать траекторию получения дополнительного профессионального образования и остаться востребованным. В свою очередь, система ДПО, в том числе в педагогических вузах, демонстрирует готовность для обучения таких педагогов. В частности, широко представлен опыт переподготовки воспитателей детского сада для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и в сфере дополнительного образования.

#### 2. Изменения рынка труда в связи с ростом дефицита учителей-предметников.

Высокая потребность рынка труда в педагогических кадрах наблюдается в регионах Российской Федерации на протяжении десятилетий. Согласно подсчетам ТАСС, дефицит педагогических кадров в большинстве регионов России составляет от 1 до 10%, а в среднем по стране 3,7% (на основе данных региональных властей) [3]. При этом отмечены зависимости дефицита кадров от субъекта России, предметной области, городского или сельского населенного пункта. По данным исследований ВШЭ, уже в 2021 г. был отмечен факт роста численности учеников в расчете на одного учителя. Подчеркивается, что в России этот

показатель самый высокий среди европейских стран. Исследователи такие данные объясняют усиливающимся дефицитом педагогических кадров [4].

В частности, в Сибирском федеральном округе (СФО) количество вакансий педагогических работников и управленческих кадров не снижается. Спрос на должности педагогических и управленческих кадров в системе образования растет. По данным исследований, число учеников, приходящихся на одного учителя, в среднем по СФО равно 15,33, что превышает показатели «дорожной карты» российского образования. При этом по данным региональных порталов занятости, дефицит вакансий педагогов на 2022 г. уже был достаточно высок – в Омской области он составил 6,6%, в Красноярском крае и Томской области – 4,9% [5]. В среднем на закрытие вакансии в отрасли образования уходит более 3 месяцев. Ряд вакансий остаются открытыми на протяжении длительного времени, чаще всего речь идет об учителях математики, физики, химии, особенно в удаленных сельских школах.

В различных информационных источниках представлены результаты исследований, согласно которым на данный момент есть острый дефицит учителей русского и иностранных языков, математики, физики, химии. «В большинстве российских регионов не хватает учителей-предметников. О дефиците педагогов по математике сообщили 35 регионов, или 88% от числа давших ответы, русского языка – 31 регион, английского и других иностранных языков – 29 регионов, литературы – 24 региона, начальных классов – 21 регион, физики – 13 регионов» [6]. При этом возрастает потребность в учителях математики, физики, химии, что обусловлено ориентацией экономики страны на технологический суверенитет, возрастанием контрольных цифр приема на инженерные направления и профили подготовки в технических вузах. Школьники, выбирающие для итоговой аттестации профильную математику, информатику, физику, ориентированы на поступление в технические университеты. Лишь небольшая часть из них, обучаясь на технологическом, а не гуманитарном профиле в школе, планирует в дальнейшем свою образовательную-профессиональную траекторию в педагогической отрасли. Соответственно, такой замкнутый круг приводит к снижению количества учителей математики, физики в школах. В том числе важным фактором является и экономическая составляющая социальной отрасли и ее конкурентоспособность по сравнению с иными отраслями экономики. С целью привлечения кадров в школы на федеральном уровне иницируются и реализуются в регионах Российской Федерации различные программы и проекты. В программу «Земский учитель» попадают остродефицитные вакансии, для которых предлагается финансовая поддержка в размере 1 млн руб. Программа будет продлена до 2030 г., но интерес к ней со стороны педсообщества умеренный. По итогам наблюдается миграция внутри муниципалитета, региона. Закрепляются на местах учителя:

– в тех школах, муниципалитетах где предлагаются / изначально продвигаются меры поддержки муниципального, а иногда и регионального уровня (если для соискателя выбор стоит между регионами). Такими мерами поддержки являются содействие в решении жилищных вопросов (компенсация арендной платы, предоставления жилья на условиях социального найма (так, например, в Томской области действует региональный проект «Бюджетный дом», что позволяет муниципалитетам-участникам в том числе использовать данный ресурс для привлечения и поддержки «земских учителей»), иные льготы из средств муниципального бюджета;

– реально понимающие и готовые к условиям в жизни в сельской местности. Немало примеров возвращения учителей в сельские населенные пункты и малые города, где необходима помощь пожилым родителям либо необходимы особые условия для воспитания своих детей, и тогда мы видим, что значимым мотивом участия в программе являются непрофессиональные цели.

Что касается профессиональных целей, то можно наблюдать мобильность педагогов, которые готовы к изменению профессиональной траектории и к работе по другой учебной дисциплине, более кадрово дефицитной. Согласно данным документа «Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования», в 2022 г. по дополнительным профессиональным программам (ДПП) обучались 8,2 млн педагогов, из них по программам повышения квалификации – 7,4 млн человек (90,6%), по программам профессиональной переподготовки – 0,8 млн человек (9,4%) [7]. Это говорит о том, что довольно большая часть педагогов готовы не только профессионально развиваться, но и дальше идти в своем профессиональном образовании, реагируя на потребности в педагогических кадрах.

3. Изменение рынка труда в связи с введением ряда новых должностей. С введением новых должностей возникли, соответственно, вакансии, имеющие особую актуальность как на региональном, так и на федеральном уровне. Так, должность «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» сегодня активно закрывается. Для этих должностей выстроена отдельная система конкурсного отбора («Навигаторы детства» – открытый конкурс Министерства просвещения Российской Федерации и российского движения школьников по отбору кандидатов на должность), повышения квалификации: в 2023 г. большинство советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями системы общего и профессионального образования по инициативе Минпросвещения РФ, поддержке «Росдетцентра» прошли курсы повышения квалификации на базе педагогических университетов России. В частности, в 2023 г. ТГПУ (Томск) была разработана и реализована программа повышения квалификации для советников

директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в общеобразовательных организациях. Так, 500 слушателей из девяти регионов России прошли в ТГПУ курсы повышения квалификации в очном формате (Липецкая, Белгородская, Мурманская, Иркутская, Тамбовская, Свердловская, Томская, Челябинская области, Алтайский край). В реализации дополнительной профессиональной программы были задействованы 55 спикеров ТГПУ, Росдетцентра, общества «Знание», МДЦ «Артек», ВДЦ «Орленок», СО НКО, СОШ г. Томска, а также студенты-волонтеры. Партнерами выступили РОИВ, ОМСУ, ОО «Красный крест»). Отмечено внимание органов власти и общественности к ресурсам воспитательной системы. Участниками таких программ стали активные педагоги, открытые новому, способные к изменениям своей профессиональной деятельности, к освоению новых педагогических действий. А.Г. Асмолов, рассуждая о субъектной позиции, подчеркивал, что образование – это всегда расширение возможностей выбора собственного жизненного пути каждому участникам образовательного процесса [8].

Таким образом, современная система образования является динамичной и подверженной постоянным изменениям, что требует от педагога трансформации своей деятельности. Субъектность педагога становится ключевым качеством, связывающим саморазвитие, принятие решений и реализацию индивидуального профессионального пути. Такие факторы, как изменения на рынке труда, требующие новых квалификаций, и рост дефицита учителей-предметников, подталкивают активных педагогов к адаптации и занятию более востребованных профессиональных ниш. Введение новых должностей, таких как советник директора по воспитанию и взаимодействию, также способствует этому процессу. Государство создает условия для того, чтобы педагоги, обладающие высокой степенью субъектности, могли включиться в подготовку на новые должности. Способность изменять свою профессиональную деятельность является маркером субъектности и позволяет педагогам более эффективно реализовать себя в профессии.

#### Список источников

1. Манакова М.В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2.
2. Основные показатели, характеризующие деятельность организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, в Томской области. URL: <https://clck.ru/3C5yhM> (дата обращения: 24.03.2024).
3. Дефицит школьных учителей в регионах России. ТАСС – ведущее государственное информационное агентство России. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19056015> (дата обращения: 22.03.2024).
3. Начальное, основное и среднее общее образование в России: статистический обзор / Н.Б. Шугаль, В.И. Кузнецова, О.К. Озерова, Е.В. Шкалева. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 108 с.

4. Белоусова О.И., Горохов С.А., Луцкая Е.Е. Особенности системы общего образования Сибирского федерального округа // Наука и школа. 2022. № 5.

6. Как решить проблему нехватки школьных учителей // Сетевое издание «СенатИнформ». URL: [https://senatinform.ru/news/v\\_sf\\_rasskazali\\_kak\\_reshit\\_problemu\\_nekhvatki\\_shkolnykh\\_uchiteley/](https://senatinform.ru/news/v_sf_rasskazali_kak_reshit_problemu_nekhvatki_shkolnykh_uchiteley/) (дата обращения: 23.03.2024).

7. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. М., 2023. URL: <http://static.government.ru/media/files/7wTyuCH7RUXZb5RgUqReX4nWt6TuUAN4.pdf> (дата обращения: 23.03.2024).

8. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии 1992. № 1.

**Субъектная позиция студента – будущего педагога:  
трудности вовлеченности и решения**

**Subjective position of a student-future teacher:  
difficulties of involvement and solutions**

**Наталья Альбертовна Семенова**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

natalem@tspu.edu.ru

*Аннотация.* Проблема субъектной позиции в образовании остается актуальной в контексте подготовки будущих педагогов. Рассматриваются ключевые компоненты формирования субъектной позиции студента: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и деятельностный. Каждый компонент играет важную роль в развитии будущих учителей и их профессиональной самореализации. Особое внимание уделяется условиям, необходимым для формирования субъектной позиции, включая осознанное отношение преподавателей и погружение студентов в профессиональную деятельность. Подчеркивается важность создания ситуаций выбора для студентов и последовательного проведения их через разные уровни проявления субъектной позиции.

*Ключевые слова:* субъектность, субъектная позиция, студенты педагогического вуза, вовлеченность  
*Key words:* subjectivity, subject position, students of pedagogical university, involvement

Проблема субъектности в образовании уже много лет не теряет своей актуальности. Это проблемное поле очень многоаспектно и многогранно, так как вопросы субъектности охватывают и позицию обучающихся на разных уровнях образования, и родителей, и педагогов. Субъектная позиция педагога – важное условие формирования субъектности самого ученика. Как отмечает С.А. Фадеева, только позиция субъекта, которая отражает отношение педагога к себе как к деятелю, стремление к самореализации, гуманности, духовности и творческому созиданию, может способствовать наиболее полному раскрытию потенциала его учеников [1]. Следовательно, в процессе подготовки будущих педагогов важно удерживать фокус внимания на формировании субъектной позиции студента. Исследователи под субъектностью понимают интегральное свойство личности, определяющее успешность профессиональной деятельности, именно поэтому в современной научной литературе, освещающей вопросы профессиональной подготовки студентов, большое внимание уделяется данному вопросу.

Обратимся к структуре субъектной позиции обучающихся. Сегодня существует ряд взглядов на составляющие компоненты субъектности обучающихся. Так, И.С. Якиманская рассматривает субъектную позицию обучающихся как

сложное личностное образование, которое включает когнитивные, аффективные и регулятивные компоненты, что позволяет ученику и педагогу выступать активными участниками образовательного процесса [2]. В структуру субъектности, представленной М.В. Исаковым, вошли следующие компоненты субъектности: ответственность, свобода, общая рефлексия, рефлексия выбора, контроль [3]. А.В. Москаленко в структуре субъектной позиции выделяет ценностно-эмоциональный, деятельностный и поведенческий компоненты [4]. Н.П. Устинова называет мотивационный, познавательный и деятельностный компоненты [5]. О.В. Пушкина представляет свою модель через описание мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного компонентов и компонента делового и межличностного общения [6]. Основываясь на изучении критериев и уровней формирования субъектной позиции студентов – будущих педагогов, Г.И. Аксенова обозначила мотивационно-ценностный, отношенческий и регуляторно-деятельностный компоненты [7]. Интересным, по-нашему мнению, является исследование М.В. Хаджиевой. Автором выделены четыре компонента: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и поведенческий [8].

Несмотря на то, что подходы разные, каждый компонент характеризует существенную и значимую сторону развития субъектности обучающихся, разворачивающуюся от мотивов и целей деятельности (мотивационный компонент), подразумевающую рациональную и эмоциональную составляющую (познавательный и эмоциональный/отношенческий/ценностный компоненты), описывающую реализацию самой деятельности (операционно-деятельностный/регуляторно-деятельностный/поведенческий компоненты).

Обобщив, мы можем назвать четыре составляющие субъектной позиции студентов.

1. Когнитивный компонент подразумевает сознательное, основанное на комплексе знаний отношение к процессу обучения и к своей будущей профессиональной деятельности. «Особенности развития когнитивного компонента субъектной позиции обусловлены формированием глубоких знаний в области методологии и теории педагогики; овладением современными педагогическими технологиями, научным стилем мышления, способности к рефлексии» [8]. В отношении педагогического образования когнитивный компонент разворачивается в трех траекториях: во-первых, становление субъектной позиции к выбору профессии, который происходит в условиях обучения в психолого-педагогических классах или в других форматах профессиональных проб; во-вторых, это развитие субъектной позиции в процессе непосредственно получения педагогического образования, где происходит наработка и обогащение опыта, сознательный выбор индивидуальной профессиональной траектории (например, акцентуация на конкретном направлении в деятельности педагога – педагог-исследователь, педагог-

проектировщик, педагог-воспитатель); в-третьих, субъектная позиция проявляется в самой педагогической работе уже в образовательной организации, где полученные на предыдущих этапах знания находят практическое применение, актуализируются, проживаются, трансформируются в педагогические действия.

2. Эмоционально-волевой компонент предполагает формирование позитивно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, направленность на самообразование, стремление к достижению профессиональных целей, сформированность эмоционального интеллекта. Как и многие другие профессии, сложно представить педагога, не имеющего ценностного отношения к своей работе. Именно эта позиция предопределяет увлеченность, стремление к достижениям, развитию. Исследователи рассматривают эмоциональный интеллект как набор эмоциональных и социальных компетенций, помогающих субъекту понимать и выражать себя, других, понимать и управлять эмоциями и взаимодействием с другими субъектами и с окружающей действительностью. В совокупности ценностная позиция, эмоциональный интеллект, позитивное восприятие деятельности как компоненты субъектности являются качествами, отвечающими за поддержание мотивации и инициативу, управление эмоциями, создания доверительных отношений с учениками, коллегами и родителями, развитие воли и психологической устойчивости.

3. Мотивационный компонент связан не только с мотивами обучения, но со смыслообразующими мотивами, т.е. имеющими для студента личностный смысл, придающими смысл действию [9]. Устойчивый интерес способствует осознанному выбору действий, стремлению к профессиональной самореализации, определяет внутреннюю готовность и стремление к саморазвитию.

4. Поведенческий компонент (или деятельностный) связан с проявлением активности и инициативы, подразумевает осознанное «вхождение» в деятельность, вовлеченность студента в обучение, а позже, в роли учителя, – в свою профессиональную деятельность. Этот компонент включает в себя способность педагога планировать, проектировать, реализовывать образовательный процесс, при этом гибко и обосновано применять различные подходы, формируя свой неповторимый профессионально-педагогический стиль. Важным аспектом является также рефлексия педагогической деятельности и гибкость в адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды.

Каждый из компонентов ценен и несет определенную нагрузку, соответственно, дефицит любого компонента будут вызывать дисбаланс в процессе формирования и проявления субъектной позиции у будущего педагога. Так, дефициты когнитивного компонента приведут к искаженному пониманию профессиональной деятельности при высокой мотивации и активности, а дефициты эмоционально-волевого компонента не позволят в полной мере самореализоваться студенту в выбранном направлении.

Осознанное отношение преподавателей педагогических университетов к процессу формирования субъектной позиции студентов – будущих педагогов является важной составляющей педагогического образования. Субъектная позиция не формируется за один день и даже за один год. Это планомерный, системный, последовательный процесс, в котором студент проходит путь от восприятия себя в роли выпускника школы к субъектной позиции студента, владеющего ситуацией своего образования, и уже потом к позиции учителя. Как отмечает Р.М. Гаранина, процесс формирования субъектной позиции обучающегося подчиняется определенным закономерностям, реализуется посредством конкретных механизмов, методов и способов деятельности педагогического коллектива по повышению уровня субъектности, воспитанию субъектных качеств обучающегося, приобретению основы для формирования профессиональной идентичности [10].

Какие условия необходимы для последовательного формирования субъектной позиции будущего учителя?

Во-первых, субъектная позиция самого преподавателя. Это образ педагога, который равнодушно относится к своей дисциплине, осознанно и гибко выбирает формы и методы преподавания, находится в открытой партнерской позиции по отношению к студентам. С.И. Поздеева описывает разные модели взаимодействия преподавателя и обучающихся педагогических вузов: «...деятельность <...> преподавателя вуза видится нам как соорганизация разных способов преподавания, каждый из которых можно соотнести с разной моделью организации совместной деятельности <...>: репродуктивный способ – авторитарная модель, конструктивный способ – лидерская модель, исследовательский – партнерская модель взаимодействия. Используя разные способы и модели взаимодействия, преподаватель расширяет свой методический инструментарий, а учащийся получает опыт участия в разных видах деятельности» [11, с. 56]. Выбор модели, соответствующей задаче становления субъектности студента – будущего педагога, – одна из зон ответственности преподавателя педагогического вуза.

Во-вторых, формированию субъектной позиции будущего учителя способствует погружение в профессиональную деятельность через разные способы профессиональных проб. Наиболее понятный и близкий нам образ профессиональной пробы – это практика. Но, помимо практики, для студентов существует ряд возможностей овладеть способами проектирования образовательного процесса, сознательно выбирать методы работы, раскрывать содержание. Это такие форматы работы, как моделирование, стажировки, участие в профессиональных конкурсах и т.д. Чем шире спектр профессиональных проб, тем больше возможностей для развития субъектности у студентов.

В-третьих, для самих студентов важно создавать ситуации выбора: «...для актуализации и становления субъектной позиции необходимо под свободой выбора предоставлять условия для раскрытия творческого потенциала и самостоятельной

деятельности» [12, с. 183]. Это может быть выбор учебного курса как способ построения индивидуальной траектории студента; выбор им темы проекта или научного исследования как способ самореализации в определенном направлении науки; выбор формы работы как возможность прожить определенный образовательный опыт и затем перенести его в свою профессиональную деятельность.

В-четвертых, важно провести студентов через разные уровни проявления субъектной позиции в деятельности. Авторы по-разному смотрят на этапы или уровни становления субъектности студентов. Становление субъектной позиции учащегося Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова подразделяют на четыре стадии: стадию идентификации, когда происходит поиск собственной идентичности; стадию индивидуализации, заключающуюся в поиске смыслов; стадию социализации и стадию интеграции, характеризующуюся переходом индивида от поиска себя к практической самореализации [13]. Интересен подход саратовских исследователей. Авторы описывают стадии становления субъектности в зависимости от тенденций к усложнению структуры: наблюдатель, подмастерье, ученик, критик, мастер, творец [14].

Мы представляем уровни формирования субъектности студентов – будущих педагогов в зависимости от степени «вхождения» в деятельность.

Первый уровень – это приобщение к деятельности, где будущее педагоги получают более четкое представление о предстоящей работе, у них формируется эмоционально-ценностное отношение к предстоящей профессиональной деятельности, возникают новые мотивы обучения и дальнейшей работы, запускается процесс самоидентичности – переход от позиции «я-школьник» к позиции «я-студент», «я-педагог».

Второй уровень связан с проявлением активности, т.е. студенты готовы поддерживать предложенные преподавателем проекты, понимая, какой профессиональный опыт они могут получить и как будут использовать его в дальнейшем.

Третий уровень связан с проявлением инициативы студента – будущего педагога. Такой студент не просто может поддерживать чью-то идею, не только активно участвует в реализации рекомендованных проектов, но сам выступает автором, актором, инициатором, разработчиком проекта или образовательного события. Здесь очень важно не потерять момент и поддержать инициативу студента. Возможность реализовать свою идею является очень ценным опытом для будущего педагога, а потеря или отсутствие поддержки инициативы, напротив, может серьезно повлиять на дальнейшую профессиональную траекторию.

Четвертый уровень – это вовлеченность. Вовлеченность отличается от активности большей сознательностью, удерживанием фокуса внимания на процессе, личной значимостью самого процесса и результата для деятеля на протяжении достаточно долгого времени. Чаще вовлеченность проявляется у будущих

педагогов в научных педагогических направлениях или в проработке образовательных проектов, тем не менее, существует широкий спектр возможностей и других форматов работы преподавателя для того, чтобы формировать субъектную позицию студентов и провести их через все этапы к будущей работе учителем, сохранив все те позитивные качества, которые были приобретены в процессе обучения в вузе.

Итак, формирование субъектности студентов сегодня – неотъемлемая часть педагогического образования. Формирование субъектной позиции студентов проходит через четыре уровня: эмоционально-ценностное отношение к профессии, активное участие в разных видах деятельности в вузе, проявление инициативы и глубокая вовлеченность. Центральным аспектом является поддержка и развитие инициативы студентов, что способствует их профессиональному росту и успешной карьере в педагогике.

### Список источников

1. Фадеева С.А. Субъектная позиция педагога как традиция // НАУ. 2015. № 6-1 (11). С. 67–69.
2. Якиманская И.С. Психолого-педагогические аспекты личностно-ориентированного обучения. М.: Образование, 2004.
3. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 242 с.
4. Устинова Н.П. Становление субъектной позиции обучающегося в вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-subektnoy-pozitsii-obuchayushegosya-v-vuze> (дата обращения: 22.03.2024).
5. Москаленко А.В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия: учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2011. 25 с.
6. Пушкина О.В. Образовательная среда школы как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2012. 205 с.
7. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. М., 1998. 448 с.
8. Хаджиева М.В. Субъектная позиция учителя: сущность и особенности ее развития // МНКО. 2014. № 3 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-pozitsiya-uchitelya-suschnost-i-osobennosti-ee-razvitiya> (дата обращения: 22.07.2024).
9. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1993. № 2. С. 73–82.
10. Гаранина Р.М. Комплексная реализация педагогических условий формирования субъектной позиции студента в пространстве самостоятельной работы // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 2 (31).
11. Поздеева С.И. Методическая деятельность преподавателя как соорганизация разных моделей, способов и средств // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2020. Вып. 1 (207). С. 56–65.

12. Абакумова И.В., Мироненкова Н.Н. Актуализация субъектной позиции обучающегося при различных формах организации учебной деятельности // Проблемы современного образования. 2023. № 2. С. 183–190.

13. Борытко Н.М., Мацкайлова О.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 132 с.

14. Капцов А.В., Акимов И.Б., Некрасова Е.В. Внутренняя структура способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. № 4 (40). С. 265–277.

## Различия между субъектными позициями студентов и преподавателей

### Teaching differences between the subjective positions of students and teachers

**Чэнь Сыюй**

**Chen Siyu**

Цзилинский университет иностранных языков, Цзилин, Китай

Jilin University of Foreign Languages, Jilin, China

iehf@qq.com

**Научный руководитель:** Ли Шаочжэ

Цзилинский университет иностранных языков, Цзилин, Китай

iehf@qq.com

**Аннотация.** Исследуются различия в субъектных позициях преподавателей и студентов в процессе преподавания и обучения. Анализируя различия между преподавателями и студентами в процессе преподавания и обучения, обусловленные различиями в перспективах, обязанностях и направлениях, обсуждаются способы содействия взаимопониманию и сотрудничеству между преподавателями и студентами с целью повышения качества преподавания и обучения. Вносятся предложения, которые могут помочь преподавателям лучше справляться с различиями в субъектных позициях преподавателей и студентов.

**Ключевые слова:** преподавание, преподаватели и студенты, субъектная позиция, различия

**Key words:** teaching, teachers and students, subjective stance, differences

### Различия в субъектных позициях преподавателей и студентов

В процессе преподавания и обучения взаимодействие между преподавателями и студентами имеет решающее значение. Однако из-за различий в возрасте, опыте, культурных традициях и личных ценностях преподаватели и студенты могут по-разному понимать содержание и методы преподавания и ожидать их реализации.

**Преподаватели и студенты находятся в разных плоскостях.** Студентов волнует только их собственный прогресс в обучении, в то время как преподавателям необходимо следить за прогрессом всех студентов. В процессе обучения цель студентов – тщательно учиться и не отставать от преподавателя. Возможно, их собственный прогресс в обучении будет превышать прогресс преподавателя, но преподаватель не может изменить свой план обучения в зависимости от прогресса каждого студента. Преподаватель будет руководить прогрессом в классе, и ему необходимо распознавать и понимать общий прогресс в обучении всех студентов. У студентов есть личные предпочтения в отношении методов и стилей преподавания, а преподаватели выбирают методы, которые подходят большинству студентов. У каждого студента есть свой любимый стиль, но в преподавании преподаватель должен выработать собственный стиль, и этот стиль должен подходить большинству студентов. Студенты понимают и переживают процесс обучения с собственной точки

зрения; преподаватели обладают более широким спектром знаний и педагогического опыта. Студенты смотрят на проблему со своей точки зрения, а преподаватели – с целостной, поэтому их субъектная позиция будет различаться.

***Различные обязанности для преподавателей и студентов колледжа.*** Студенты сами отвечают за свое обучение; преподаватели несут ответственность за руководство и содействие обучению студентов. Студенты стремятся к определенной степени автономии в обучении; преподаватели должны предоставить им пространство для самостоятельности, обеспечивая при этом соответствующий контроль. Соответствующий контроль может помочь учащимся лучше выполнять свои учебные задачи. Студентов будут беспокоить трудности в обучении; преподаватели должны помочь студентам их преодолеть. Интерес и мотивация учащихся влияют на вовлеченность в процесс обучения; преподаватели должны стимулировать интерес и мотивацию учащихся. Студенты находят способы стимулировать интерес и мотивацию учащихся, тем самым помогая им быстрее найти мотивацию к обучению, а там, где мотивация присутствует, успеваемость учащихся непременно повышается. Ответственность ученика заключается в том, чтобы учиться, а ответственность преподаватель – в том, чтобы помогать студентам учиться; они различны, но дополняют друг друга. Преподаватели отвечают не только за то, чтобы хорошо учить студентов, но и за то, чтобы помогать им развиваться в различных направлениях, что очень важно.

***Преподаватели и студенты колледжей идут в разных направлениях.*** Студенты больше озабочены собственными потребностями в обучении и хотят приобрести интересные и полезные знания и навыки; преподаватели думают о педагогических целях и о том, как эффективно преподнести знания. Студенты ждут от преподавателей конкретной обратной связи; преподавателям необходимо давать рекомендации и советы, основываясь на результатах работы студентов. Преподаватели думают о том, какие методы обучения будут более эффективными в передаче знаний с точки зрения целей обучения; студенты должны активно сотрудничать с преподавателями. Студенты получают обратную связь от преподавателя, а преподаватель – от студентов, что делает обучение более эффективным.

### **Стратегии развития взаимопонимания и сотрудничества между преподавателями и студентами**

Совместная работа преподавателей и студентов помогает им эффективнее учиться и лучше понимать, о чем говорит учитель.

***Установление хороших отношений между учителем и учеником.*** Преподаватели должны уважать субъектные позиции и взгляды студентов и устанавливать с ними отношения равенства, доверия и уважения. Благодаря общению и обмену мнениями со студентами преподаватели могут лучше понять потребности и ожидания студентов, а значит, скорректировать методы и содержание обучения.

**Использование разнообразных методов обучения.** Преподаватели должны использовать разнообразные методы обучения в соответствии со стилем обучения и потребностями студентов, такие как лекции, дискуссии, разбор конкретных ситуаций и практические занятия. Благодаря диверсификации методов преподавания учителя могут лучше удовлетворить потребности студентов в обучении и повысить эффективность преподавания. Преподаватели должны поощрять студентов к участию в процессе обучения, например, задавать вопросы, отвечать на вопросы и проводить групповые дискуссии. Благодаря участию студентов, преподаватели могут лучше понять понимание и потребности студентов, чтобы скорректировать методы и содержание обучения. Преподаватели должны поощрять взаимодействие между учителями и учениками, такие как обсуждения в классе, групповые мероприятия и внеклассные обмены. Благодаря взаимодействию между учителями и учениками, преподаватели могут лучше понять взгляды и потребности учеников, что позволит им скорректировать методы и содержание обучения.

**Повышение педагогического мастерства преподавателей.** Преподаватели должны постоянно совершенствовать свои педагогические способности и профессионализм, такие как использование методов обучения, разработка содержания обучения, управление классом и т.д. Совершенствуя свои педагогические способности, преподаватели могут лучше удовлетворять учебные потребности студентов и повышать эффективность преподавания.

Таким образом, различия в субъектных позициях преподавателей и студентов существуют объективно, и они могут оказывать положительное или отрицательное влияние на эффективность преподавания. Поэтому понимание различий в субъектных позициях преподавателей и студентов и принятие соответствующих стратегий для развития взаимопонимания и сотрудничества между преподавателями и студентами являются ключом к повышению качества преподавания. Устанавливая хорошие отношения между преподавателями и студентами, применяя разнообразные методы обучения, поощряя студентов к участию в преподавании, способствуя взаимодействию между преподавателями и студентами и улучшая преподавательские способности, преподаватели могут лучше справиться с различиями в субъектных позициях между преподавателями и студентами и повысить эффективность преподавания.

**Проблемы адаптации молодых педагогов  
в педагогическом коллективе общеобразовательной организации**

**Problems of adaptation of young teachers in the teaching staff  
of a general education organization**

**Артем Денисович Широбоков<sup>1</sup>, Елена Николаевна Дудина<sup>2</sup>✉**

**Artem Denisovich Shirobokov<sup>1</sup>, Elena Nikolaevna Dudina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Заозерная средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 16 г. Томска, Россия

<sup>1,2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1</sup> Zaozernaya secondary school with in-depth study of individual subjects No. 16, Tomsk, Russia

<sup>1,2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ helen\_dudina@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются основные проблемы процесса адаптации молодых педагогов в педагогическом коллективе образовательной организации. Приводятся точки зрения отечественных исследователей по данному вопросу. Представлен обобщенный перечень основных проблем адаптации молодых специалистов, предлагаются разработка и внедрение управленческих механизмов, направленных на планомерное обеспечение успешной адаптации молодых специалистов в коллективе педагогов образовательной организации.

**Ключевые слова:** развитие образования, молодой педагог, работа в школе, профессиональная адаптация, профессиональное развитие, система образования, образовательный процесс

**Key words:** development of education, young teacher, work at school, professional adaptation, professional development, education system, educational process

Актуальность обозначенной темы исследования заключается в том, что происходящие реформы и изменения системы образования диктуют современному педагогу высокие профессиональные требования, при этом отмечается нехватка педагогических кадров в образовательных организациях. Одна из причин сложившейся ситуации – это проблемы, возникающие у дипломированных специалистов, связанные с их адаптацией в педагогическом коллективе. В результате наблюдается невысокий процент (около 10%) молодых педагогов (от 20 до 30 лет) в современных школах.

Исследованием проблемы адаптации молодых педагогов занимался ряд авторов. Например, Е.А. Баландова утверждает, что молодые преподаватели, которые не получили поддержку со стороны более опытных коллег и администрации школы, могут испытывать ощущение ненужности [1]. Согласно результатам исследований С.Н. Фортыгиной и К.И. Шишкиной, при вхождении в незнакомую учительскую среду молодой специалист может столкнуться с трудностями в

установлении коммуникации с коллегами из-за нарушений культуры делового общения в педагогическом коллективе [2]. Можно заметить, что работы авторов, приведенных выше, были написаны с разницей в 5 лет, но их суждения достаточно схожи между собой. Из этого можно сделать вывод, что данная проблема остается нерешенной и актуальной для нашего времени.

Как правило, оказываясь в образовательном учреждении в качестве педагога, молодой специалист, только что вышедший из вуза, имеет трудности в понимании нюансов процесса образования, которые есть в определенной организации. О.П. Воронина отмечает, что в образовательных организациях по причине недостаточного обеспечения методическими материалами для организации совместной работы молодых учителей и их наставников, можно встретить формальное отношение к институту наставничества [3].

О.А. Абдуллина полагает, что успешная адаптация молодых педагогов, являющаяся основой их будущего продуктивного развития в сфере педагогики, непосредственно зависит от наличия системы поддержки. Эта система включает в себя организационно-педагогические условия, в частности:

- создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе;
- сочетание службы поддержки для молодых учителей с их самообразованием;
- обеспечение методической поддержки процесса адаптации начинающих педагогов [4].

О.П. Осипова подчеркивает, что изменения, происходящие в системе образования, являются причинами тех сложностей, которые в большинстве своем ложатся на плечи педагогов. Одним из главных факторов успешной адаптации педагогов является создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе, осознание того, что их деятельность направлена на эффективное решение общих задач. С целью обеспечения данного условия необходимо принятие следующих мер:

- мониторинг процесса адаптации молодого педагога в образовательной организации с целью выявления проблем;
- индивидуальная работа с каждым молодым педагогом для лучшего понимания его личностных предпочтений,
- методическое объединение молодых педагогов, которые будут помогать адаптироваться вновь пришедшим;
- контроль со стороны администрации организации, выполнение работы наставника, периодическая отчетность;
- систематический мониторинг психологического климата, отношений в коллективе психологической службой образовательной организации;
- открытое обсуждение вопросов, которые возникают в процессе взаимодействия молодых педагогов с состоявшимся коллективом;
- поощрение передового опыта, которые приносят молодые педагоги [5].

Согласно мнению Г.В. Даниловой, одним из способов упрощения процесса адаптации молодых педагогов в образовательной организации является формирование группы опытных преподавателей, которые смогут организовать руководство и контроль деятельности молодых учителей. Опытные специалисты должны быть готовы взять на себя ответственность за обучение и развитие молодых коллег, а также обеспечить им необходимую поддержку. Возложив на себя роль руководителей, они смогут обучать, советовать и поддерживать молодых учителей, помогая им стать более компетентными и уверенными в педагогической профессии. Таким образом, создание такой группы поможет сформировать профессиональное сообщество, которое будет способствовать развитию учебного процесса и повышению качества образования [6].

Т.В. Бесчастная отмечает следующее: основная доля средних общеобразовательных школ в России, а в особенности в сельских местностях, имеют статус бюджетных, муниципальные бюджетные организации обладают ограниченной самостоятельностью в вопросе кадровой политики, включая выбор технологии адаптации молодых сотрудников. Ввиду этого малое финансирование часто не позволяет нанимать отдельного сотрудника или оплачивать дополнительные часы уже работающим педагогам для привлечения их в работу по оказанию помощи в адаптации молодого специалиста, а также нехватка бюджета может сказаться на отсутствии необходимых ресурсов и оборудования для работы молодых специалистов [7].

Изучив точки зрения разных исследователей и анализируя собственный опыт, можно сформировать обобщенный перечень основных проблем адаптации молодых педагогов в педагогическом коллективе.

Первой и, на наш взгляд, наиболее важной проблемой является *отсутствие поддержки и наставничества*. Молодые педагоги, лишённые поддержки и наставничества, испытывают недостаток опыта и уверенности в своих силах, что может привести к чувству неуверенности, тревожности. При наличии наставника могут не складываться межличностные отношения, возникать барьеры в коммуникации.

Второй проблемой можно обозначить *непонимание организационной культуры*. У начинающих педагогов возникают сложности в понимании и адаптации к организационной культуре, которая принята в сложившемся педагогическом коллективе, включая правила, процедуры и существующие традиции.

К третьей проблеме можно отнести *высокие требования и недостаток времени*. Педагогическая деятельность предполагает высокие требования к профессиональным и личностным качествам молодых специалистов – это ответственность, исполнительность, трудолюбие, готовность работать на результат. При этом наблюдается нехватка педагогических кадров. Как правило, у молодых педагогов большая учебная нагрузка (это осложняет качественную подготовку к

урокам), недостаточно времени для проявления творчества, креативности, поиска новых подходов в обучении, к самопознанию и саморазвитию.

Четвертой проблемой можно считать *конфликты с коллегами*, которые возникают у молодых педагогов из-за недостаточно сформированного умения находить общий язык с опытными педагогами, возможны межпоколенческие конфликты, основанные на различных взглядах, ценностях и суждениях, а также столкновения из-за различий в методах обучения. Подобные межличностные неурядицы могут серьезно затруднить процесс адаптации.

Пятой проблемой отметим *ощущение изоляции и одиночества*: молодые специалисты в области образования могут испытывать ощущение изоляции и одиночества в новой среде, что негативно отражается на их эмоциональном состоянии и профессиональном росте.

Шестая причина – это *нехватка доступных ресурсов и оборудования*. Так, в некоторых случаях молодым педагогам может не хватать не только поддержки со стороны коллег, но и необходимых учебных материалов и оборудования для проведения эффективных уроков.

Решение данных проблем может включать в себя создание программ наставничества и реальную их реализацию, организацию курсов по адаптации молодых сотрудников, разработку ресурсов и инструкций для новых педагогов, включение молодых педагогов в творческие группы, а также поощрение открытого общения и сотрудничества между членами педагогического коллектива.

В заключение можно сделать вывод о необходимости, на наш взгляд, разработки и внедрения управленческих механизмов для целенаправленного и планомерного обеспечения успешности процесса адаптации молодых педагогов в коллективе образовательного учреждения. Полагаем, что результаты работы молодых специалистов при благополучной адаптации не заставят себя долго ждать, так как именно молодые специалисты могут «под другим углом» взглянуть на современную систему образования и привнести в нее необходимые изменения для повышения качества образования школьников.

#### Список источников

1. Баландова Е.А. Особенности процесса профессионального становления молодого педагога в современной школе // Столыпинский вестник. 2023. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protssessa-professionalnogo-stanovleniya-molodogo-pedagoga-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 28.04.2024).

2. Фортыгина С.Н., Шишкина К.И. К проблеме адаптации молодых специалистов в образовательном учреждении // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 11 (153). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-adaptatsii-molodyh-spetsialistov-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 28.04.2024).

3. Воронина О.П. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Проблемы науки. 2014. № 3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 30.04.2024).

4. Абдуллина О.А. Роль наставничества в личном развитии и профессиональной карьере молодого педагога // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2021. № 1. С. 27–30.

5. Осипова О.П. Роль школьных объединений молодых педагогов в сопровождении профессионального становления учителей. Якутск; Москва: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. С. 250–259.

6. Данилова Г.В. Профессиональное самообразование молодых педагогов как условие готовности к работе в современной школе // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2018. № 1. С. 204–206.

7. Бесчастная Т.Т. О проблеме адаптации молодого педагога в образовательной организации: факторы адаптации и наставничество как способ преодоления трудностей // Образование от «А» до «Я». 2024. № 1. С. 22–25.

**Цифровизация в деятельности психологической службы  
по профилактике профессиональных деструкций личности педагогов**

**Digitalization in the activities of psychological services to prevent professional  
destruction of the personality of teachers**

**Альмира Оразалиевна Шоманбаева<sup>1✉</sup>, Динара Бауыржановна Ешенкулова<sup>2</sup>,  
Назгул Эркебековна Абдраева<sup>3</sup>**

**Almira Orazalievna Shomanbaeva<sup>1</sup>, Dinara Bauyrzhanovna Yeshenkulova<sup>2</sup>,  
Nazgul Erkebekovna Abdraeva<sup>2</sup>**

<sup>1, 2</sup> Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

<sup>1, 2</sup> Miras University, Shymkent, Kazakhstan

<sup>3</sup> Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, Бишкек, Кыргызстан

<sup>3</sup> Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, Kyrgyzstan

✉ shoman\_almira@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрена цифровая и автоматизированная модель психодиагностики профессиональных деструкций личности у преподавателей, а также развитие их персональной компетенции и навыков самопомощи в эмоционально-напряженных ситуациях, реализуемые в проекте на основе договора о сотрудничестве в области образовательной и научной деятельности между университетом «Мирас» (Республика Казахстан) и Кыргызским государственным университетом им. И. Арабаева. Задачами проекта являлись: создание автоматизированных онлайн-версий диагностических методик, позволяющих составлять индивидуальные профили личностей участников (back-end); разработка интерфейса, позволяющего соединиться со специалистом-психологом при помощи чат-сообщений, аудио- и видеозвонков после прохождения онлайн-диагностики; создание службы быстрого реагирования и телефона доверия, доступного для чат-сообщений, аудио- и видеозвонков для экстренных консультаций и основанный на технологии IP-телефонии; создание электронного банка данных, в котором сохраняется информация об анонимных консультациях, для последующей обработки результатов технологиями искусственного интеллекта, основанных на алгоритмах машинного и глубинного обучения (machine and deep learning) и нейронных сетях, для создания уникальной системы психологических консультаций, где искусственный интеллект будет выступать помощником специалисту-психологу.

**Ключевые слова:** цифровая модель службы быстрого реагирования, профессиональные деструкции, синдром психического выгорания, проактивное поведение

**Key words:** digitalized model of first responder service, professional destruction, mental burnout syndrome, proactive behavior

Актуальность разработки цифровой модели службы диагностики, коррекции, профилактики различных деструктивных состояний, в частности синдрома психического выгорания, обусловленных профессиональной деятельностью лю-

дей, связана с отсутствием подобного опыта в современной практической психологии, а также с социальной необходимостью сохранения профессионального здоровья и пролонгации трудоспособного возраста в условиях технического и экономического развития Казахстана.

Синдром психического выгорания (СПВ) нередко становится причиной снижения уровня производительности труда, абсентеизма, уклонения от профессиональных обязанностей, снижения интереса к осуществляемой деятельности, развития психосоматических реакций и тяжелых депрессивных состояний, способных подтолкнуть человека к суициду [1; 2]. Вызывает отрицательные поведенческие, эмоциональные и когнитивные отклонения. Это мешает адекватному личностному развитию, что выражается в чувстве собственной неполноценности, неуверенности, безынициативности [1–9].

Исследователи едины во мнении, что данный синдром в большинстве случаев развивается у высококвалифицированных специалистов, ответственно подходящих к решению трудовых задач. Как правило, ведущим фактором развития СПВ считается организационный [10–12]. В то же время не всегда у работника есть возможность повлиять на процессы организационного характера. В связи с этим считаем необходимым развивать и совершенствовать личностные способы совладающего поведения в стрессовых ситуациях, тем самым помогая не только преодолеть эмоционально напряженные моменты жизнедеятельности, но и способствовать личностному росту трудоспособного населения страны. Работа по укреплению внутренних ресурсов и совершенствованию конструктивных защитных механизмов должна носить системный характер и быть индивидуально направленной. Исследование индивидуально-психологических особенностей человека в свете изучения феномена психического выгорания важно как для понимания генезиса данного синдрома, так и для разработки программы его профилактики.

Научная новизна и практическая значимость данного проекта обусловлены тем, что впервые осмысливается теория и практика организации службы быстрого реагирования, в том числе с привлечением социальных сетей и интерактивного режима взаимодействия. В ходе реализации проекта предполагается создание программных версий диагностических методик с автоматическим составлением индивидуальных профилей личности.

Синдром психического выгорания понимается нами как состояние истощения, сочетающее психопатологические, психосоматические, соматические симптомы и признаки социальной дисфункции [13, с. 240]. Задерживаются возможности для полноценного социального развития, получения позитивного опыта, успешности и самоуверенности. Для успешной профилактики СПВ необходимы долгосрочные программы психологического сопровождения, направленные на

сохранение психологического здоровья преподавателей, их личностного развития, интереса и способности к самопознанию и самоанализу. Итогом планируемых исследовательских мероприятий должна стать организация цифровизированной психологической службы с эффективной программой коррекции и профилактики психического выгорания и других профессиональных деструкций личности, а также повышение психологической грамотности преподавателей в оптимизации личностных ресурсов и самопомощи. Одной из задач проекта являлось создание электронной программы быстрого реагирования и снятия симптомов эмоционально-напряженного состояния. В данном проекте предложена модель службы превенции психического выгорания через выявление индивидуально-психологических особенностей преподавателей, обусловленная социальной необходимостью сохранения профессионального здоровья.

В Республике Казахстан научные исследования по данной проблематике не получили широкого развития и систематизации, что определяет особую актуальность и значимость реализуемого проекта.

Впервые в Республике Казахстан осмыслена теория и практика организации психологической службы быстрого реагирования по превенции профессиональных деструкций, в том числе с привлечением социальных сетей и интерактивного режима взаимодействия. В ходе реализации проекта предполагается создание программных версий диагностических методик с автоматическим составлением индивидуальных профилей личности.

Впервые в Республике Казахстан выявлены потенциальные личностные детерминанты синдрома психического выгорания у преподавателей, а также разработаны и внедрены автоматизированные онлайн-версии диагностических методик, позволяющие составлять индивидуальные профили личностей участников (back-end).

Методологической основой исследования является концепция взаимосвязи личности и деятельности, теория системного анализа психических явлений, система общенаучных и математических методов описания сложных систем; ресурсной концепции человека, концепции личностного роста с точки зрения адаптивного подхода (А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский), теории личностных черт, типологическая концепция профессионального развития (J.L. Holland), теория ведущих тенденций (Л.Н. Собчик); концепции выгорания (С. Maslach, В.В. Бойко, Е.В. Орел, Т.И. Ронгинская, Н.Е. Водопьянова и др.), концепция жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); принципы и положения системного подхода к изучению психических явлений и закономерностей; современные представления о процессе профессионального становления личности (Д.Н. Завалишина, И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев); принципы и основные положения психодиагностики (В.Н. Дружинин, Л.Н. Собчик,

К. Леонгард и др); теоретические основы исследований профессиональных деформаций личности (С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Э.Э. Сыманюк, В.Е. Орел и др.) [14–17].

Указанные научные изыскания в полной мере отражают тренды современной психологической науки и характеризуют важность и необходимость разработки научных положений в предполагаемом исследовании данного проекта:

1. Уровень выраженности структурных компонентов и симптомов синдрома психического выгорания связан с уровнем выраженности индивидуально-типологических особенностей личности.

2. Акцентуированные по определенному типу личности будут иметь более высокие либо более низкие показатели компонентов и симптомов психического выгорания в силу присущих данной акцентуации сильных и слабых сторон. При этом принципиальным является степень выраженности акцентуации, показатели которой могут находиться в континууме «отсутствует – границы нормы (скрытая акцентуация) – выраженная акцентуация – избыточная выраженность».

3. Проактивные стратегии совладания отрицательно связаны с компонентами психического выгорания и индивидуально-типологическими особенностями и акцентуациями, которые положительно связаны с психическим выгоранием.

Результаты предполагаемого исследования будут направлены на сохранение профессионального здоровья людей, развитие системы психологических знаний и практической психологии. Так, на основе исследования будут уточнена феноменология психического выгорания; будут выявлены различия между психическим выгоранием и схожими феноменами: профессиональной деформацией, синдромом хронической усталости, депрессией. Предполагаемое исследование позволит получить результаты, подтверждающие и дополняющие информацию о связи индивидуально-типологических особенностей и акцентуаций личности с психическим выгоранием.

Исследование будет проводиться на базе созданной цифровизированной и автоматизированной системы психологической консультаций, которая представляет из себя онлайн-сервис для взаимодействия клиентов и психологов. Пользователей сервиса можно разделить на две категории: «клиенты», которым требуется психологическая консультация, и «психологи» – заранее подготовленные для работы в сервисе профессионалы. Запланировано, что у каждого пользователя будет своя личная страница в зависимости от того, в какую категорию он попадает. Back-end часть сервиса будет проводить анализ полученных тестовых результатов, а также статистический анализ в связке с IBM SPSS и R. Данный сервис планируется запустить на базе PHP, MySQL и Python, однако не ограничивается только этими языками программирования и технологиями управления базами данных. На рис. 1 представлена схема планируемого онлайн-сервиса.

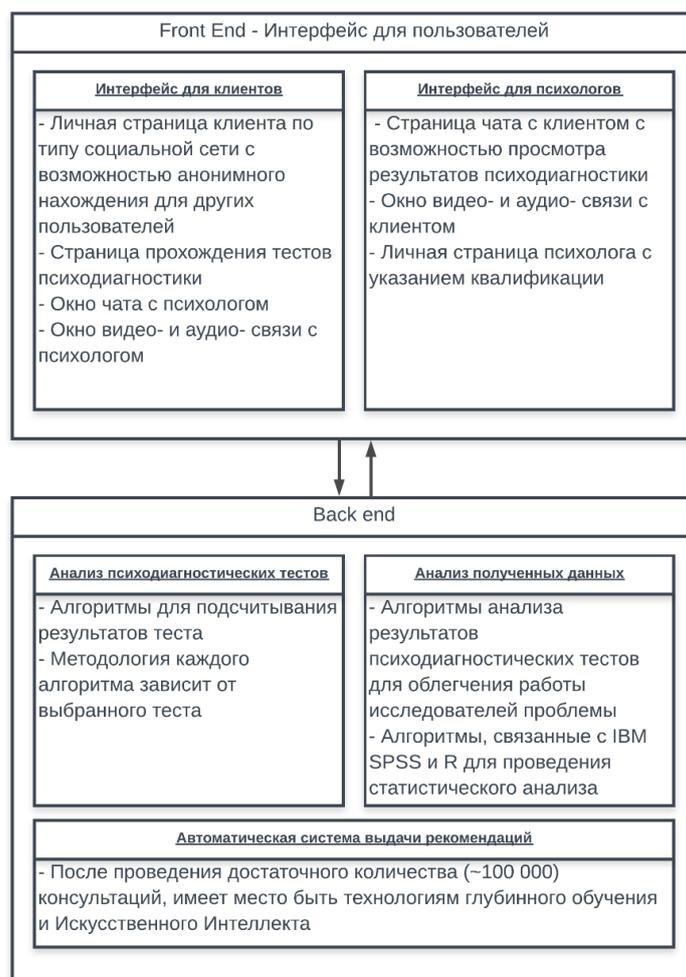


Рис. 1. Схема планируемого онлайн-сервиса

Результаты исследования будут использованы для создания программы профилактики и купирования психического выгорания. В том числе на этой основе будут созданы автоматизированные онлайн-версии диагностических методик, которые дадут возможность составлять индивидуальные профили личностей участников (back-end); интерфейс, позволяющий соединиться со специалистом-психологом при помощи чат-сообщений, аудио- и видеозвонков после прохождения онлайн-диагностики; служба быстрого реагирования и телефон доверия, доступный для чат-сообщений, аудио- и видеозвонков для экстренных консультаций и основанный на технологии IP-телефонии; электронный банк данных, в котором будет сохраняться информация об анонимных консультациях для последующей обработки результатов технологиями искусственного интеллекта, основанными на алгоритмах машинного и глубинного обучения (machine and deep learning) и нейронных сетях, для создания уникальной системы психологических консультаций, где искусственный интеллект будет выступать помощником специалиста-психолога.

#### Список источников

1. Bianchi R., Schonfeld I.S., Mayor E. Burnout-depression overlap: A study of New Zealand schoolteachers. City University of New York (CUNY) CUNY Academic Works. Publications and

- Research. 2017. URL: [http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=ss\\_pubs](http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=ss_pubs) (дата обращения: 19.02.2024).
2. Хэнел Т. Депрессия, или Жизнь с дамой в черном. СПб., 2009. 208 с. URL: [https://www.phantastike.com/depression/depression\\_h/djvu/view/](https://www.phantastike.com/depression/depression_h/djvu/view/) (дата обращения: 19.02.2024).
  3. Наличаева С.А., Талызенкова М.Г. Психология профессионального выгорания: учеб.-метод. пособие. Севастополь: Изд-во Филиала МГУ в г. Севастополе, 2012. 60 с.
  4. Муфтахова Ф.С. Изучение проблемы синдрома эмоционального выгорания и поведение преодоления в стрессовых ситуациях // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 1. С. 290–293. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problemy-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-i-povedenie-preodoleniya-v-stressovyh-situatsiyah> (дата обращения: 18.03.2024).
  5. Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A.I. Burnout and work engagement: The JD–R approach // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2014. № 1. P. 389–411. URL: [https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles\\_arnold\\_bakker\\_348.pdf](https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_348.pdf) (дата обращения: 15.03.2024).
  6. Maslach C., Schaufeli WB and Leiter MP // Job burnout. Annual Review of Psychology. 2001. № 52. P. 397–422. URL: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).
  7. Орел В.Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий. Курск: КГУ, 2008. С. 54–80.
  8. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 217 с.
  9. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. 2-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2014. 256 с.
  10. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
  11. Maslach C., Leiter M.P. Early predictors of job burnout and engagement // Journal of Applied Psychology. May 2008. Vol. 93 (3). P. 498–512. URL: [http://cord.acadiau.ca/tl\\_files/sites/cord/resources/Documents/3.pdf](http://cord.acadiau.ca/tl_files/sites/cord/resources/Documents/3.pdf) (дата обращения: 19.02.2024).
  12. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2014. 48 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/resursnoe-obespechenie-protivodeistviya-professionalnomu-vygoraniyu-subektov-truda-na-primer/read> (дата обращения: 19.02.2024).
  13. Шоманбаева А.О. Проблема профилактики синдрома эмоционального выгорания у преподавателей вуза // Психология XXI столетия: теория и практика: Центральноазиатский конгресс психологов. Шымкент, 2013. С. 239–242.
  14. Водопьянова Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Сер. 12. Вып. 1. С. 75–86.
  15. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М., 1999. 43 с. URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1999/Sobchik\\_L\\_N\\_1999.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1999/Sobchik_L_N_1999.pdf) (дата обращения: 15.03.2024).
  16. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. Курск, 2008. 336 с.
  17. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95. URL: <http://gigabaza.ru/doc/76188.html>. (дата обращения: 13.03.2024).

## РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНИЦИАТИВ СТУДЕНТОВ

УДК 37

**Научные подходы к развитию инициатив студентов  
в контексте современного образования**

**Scientific approaches to the development of student initiatives  
in the context of modern education**

**Кулимхан Маликовна Арымбаева<sup>✉1</sup>, Акерке Бердиевна Сикимбаева<sup>2</sup>,  
Эльвира Бауыржанқызы Ешенкулова<sup>3</sup>  
Kulimkhan Malikovna Arymbaeva<sup>1</sup>, Akerke Berdievna Sikimbayeva<sup>2</sup>,  
Elvira Bauyrzhankyzy Yeshenkulova<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

<sup>1, 2, 3</sup> Miras University, Shymkent, Kazakhstan

✉ banuka\_07@mail.ru

**Аннотация.** Обсуждается актуальность и важность развития инициатив студентов в современном образовании. Проблема развития инициатив студентов рассматривается в свете быстро меняющегося мира, социальных вызовов и трансформации требований к навыкам и компетенциям выпускников. Отмечается роль инициатив студентов в развитии их лидерских качеств, квалификации и инновационного мышления. Рассматриваются практические аспекты поддержки и стимулирования инициатив студентов в учебных заведениях.

**Ключевые слова:** инициативы студентов, современное образование, развитие, лидерские качества, компетенции, инновации, университет, высшее образование

**Key words:** initiatives, modern education, development, leadership qualities, competencies, innovations, university, higher education

Глобальная конкуренция предполагает усиление практической направленности современного образования, что означает повышение требований к профессиональному образованию – профессиональному в широком смысле этого слова. Качество профессиональной подготовки специалиста в вузе становится ведущей идеей государственных документов, определяющих развитие системы высшего образования в Республике Казахстан.

Современное профессиональное образование действительно переходит от упора исключительно на передачу знаний к более широкому подходу, ориентированному на развитие личности студента. Этот переход отражает изменяющиеся потребности общества и требования рынка труда.

Важными аспектами этой личностно ориентированной парадигмы являются:

– развитие ключевых навыков. Вместо простого запоминания фактов и формул современное образование ставит перед собой цель развития ключевых навыков, таких как критическое мышление, решение проблем, коммуникация и сотрудничество;

– самостоятельное обучение. Обучение становится более активным и самостоятельным процессом для студентов. Они становятся активными участниками своего образования, исследуя темы самостоятельно, работая в группах и проводя собственные исследования;

– личностный рост. Процесс обучения ориентирован на личностный рост студентов, включая развитие их ценностей, убеждений, моральных качеств и профессиональной идентичности;

– адаптивность к изменениям. Студенты учатся адаптироваться к быстро меняющемуся миру и решать новые проблемы, а не только усваивать статические знания;

– контекстуализация обучения. Обучение становится более контекстуализированным, учитывая конкретные потребности и цели студентов, а также требования и условия их будущей профессиональной деятельности.

Этот переход от «знаниевой» к личностно ориентированной парадигме требует изменений в методах преподавания, оценки успеваемости, а также в организации образовательного процесса в целом.

Целостное представление о профессиональном образовании, в котором процессы овладения профессией и профессионального совершенствования органически включены в более широкое пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека [1, с. 274]. Теоретические предпосылки изучения решения проблемы составили:

– исследования, посвященные аспектам формирования инициативности студентов (И.Ю. Головинова, Н.П. Деркач и др.);

– особенности формирования отдельных структурных компонентов инициативности: самостоятельность (Н.В. Бочкарева, Н.Ю. Ермилова, Л.Н. Хрипкова и др.); активность (К.А. Абульханова-Славская, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, Б.Ф. Ломов, Т.Н. Мальковская, Ю.А. Миславский, А.П. Петров, П.И. Пидкасистый, Т.П. Шамова и др.); воля (А.И. Высоцкий, Ф.Н. Гоноболин, А.Г. Ковалев, К.Н. Корнилова, В.А. Крутецкий, В.И. Селиванов, А.И. Щербаков, П.М. Якобсон и др.); ответственность (А.Д. Алферов, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, К.Г. Гаджиева, А.А. Деркач, К. Муздыбаев, Л.С. Славина, Н.Б. Скорбилина, Д.И. Фельдштейн и др.).

В психолого-педагогической литературе понятие «инициативы» обычно относится к активному стремлению к самостоятельному действию, принятию ответственности за свои поступки и решения. В контексте образования и воспитания это понятие имеет несколько аспектов. Первый аспект понятия – студенческая инициатива. В высшем образовании это относится к активному участию студентов в жизни университета, включая участие в организации мероприятий, проектов, научных исследований, общественной работы и т.д. Это также может включать инициативы студентов по улучшению образовательного процесса, внедрению новых методов обучения и т.д. Второй аспект – это педагогическая инициатива. В этом контексте инициатива относится к деятельности педагогов, направленной на стимулирование активности, самостоятельности и ответственности учеников. Это может включать различные методы и приемы обучения, организацию проектной работы, создание условий для самостоятельного изучения материала и принятия решений. Третий аспект – это инициатива в воспитании. В этом аспекте инициатива относится к развитию личностных качеств учащихся, таких как самостоятельность, ответственность, предприимчивость, способность к самоорганизации и реализации собственных целей. Это может включать работу над развитием мотивации, самооценки, умений управлять своим временем и эмоциями.

В целом понятие «инициатива» в психолого-педагогической литературе связано с активностью, самостоятельностью и ответственностью в деятельности студентов и учащихся, а также с деятельностью педагогов по стимулированию и поддержке этой активности [1, с. 296].

*Психолого-педагогический аспект* феномена «инициативность» отражает важные аспекты развития личности и обучения:

– личностное развитие. Инициативность связана с развитием личности. Стремление к действию, самостоятельность, ответственность за свои поступки и решения формируют личностные качества, такие как самоуважение, самооценка, уверенность в себе и чувство собственного достоинства;

– активность и самостоятельность. Инициативность выражается в активности и самостоятельности человека в решении задач и достижении целей. Это включает в себя способность принимать решения, искать пути решения проблем, предлагать новые идеи и инициировать действия;

– обучение и развитие. В педагогическом контексте инициативность является важным фактором успешного обучения и развития. Студенты, обладающие инициативностью, более эффективно учатся, так как активно включены в учебный процесс, проявляют интерес к предмету, ищут дополнительную информацию и инициируют обсуждение и исследования;

– мотивация и самоопределение. Инициативность тесно связана с мотивацией и самоопределением. Люди, обладающие высоким уровнем инициативности, обычно имеют ясные цели и стремятся к их достижению. Они часто являются мотивированными и целеустремленными личностями;

– развитие социальных навыков. Инициативность способствует развитию социальных навыков, таких как коммуникация, сотрудничество, лидерство и адаптивность. Люди, обладающие инициативностью, часто легче находят общий язык с другими, активно взаимодействуют в группе и способны к совместной деятельности.

Обобщая, отметим, что психолого-педагогический аспект феномена «инициативность» подчеркивает его важность для личностного развития, успешного обучения и социальной адаптации. В контексте образования и воспитания стимулирование и поддержка инициативности являются важными задачами для педагогов [2].

Формирование инициативности студентов в образовательном процессе вуза является важным аспектом, который способствует их активному участию в обучении, развитию лидерских качеств и самостоятельности. Рассмотрим *содержательные аспекты* этого процесса:

1. Стимулирование самостоятельного мышления. Преподаватели могут создавать условия для развития инициативности студентов, поощряя их к самостоятельному поиску информации, анализу и оценке различных точек зрения. Это может включать в себя проведение дискуссий, выполнение проектов или исследовательских работ.

2. Создание благоприятной образовательной среды. Важно, чтобы образовательная среда в университете была открытой, поддерживающей и стимулирующей инициативность. Это включает в себя организацию групповой работы, проведение мероприятий, нацеленных на развитие навыков коммуникации и сотрудничества. Не менее значительную роль играет и инфраструктура вуза, включая подразделения, сопровождающие инициативы студентов и материальную базу [3].

3. Поддержка со стороны преподавателей и руководства. Преподаватели могут стать наставниками для студентов, помогая им выявить свои интересы, поставить цели и разработать планы действий для их достижения. Руководство университета также может создавать программы поддержки инициатив студентов, такие как финансирование студенческих проектов или создание стипендий для активных участников образовательного процесса.

4. Предоставление возможностей для лидерства. Университетские программы должны включать в себя возможности для студентов занимать лидирующие позиции, такие как председательство в студенческих организациях, организация мероприятий или участие в общественных проектах. Это позволяет студентам развивать навыки руководства и управления проектами.

5. Обратная связь и оценка. Важно предоставлять студентам обратную связь об их инициативах и достижениях. Положительная обратная связь помогает им чувствовать себя увереннее и мотивирует к дальнейшим действиям. Также важно оценивать и признавать их инициативы в рамках учебной программы.

Таким образом, формирование инициативности студентов требует комплексного подхода, который включает в себя поддержку со стороны преподавателей, университетского руководства и самой образовательной среды.

Создание условий для развития инициативности способствует формированию качеств, необходимых для успешной учебы и будущей профессиональной деятельности студентов. Формирование инициативности у студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе имеет большое значение, поскольку это качество является ключевым для успешной карьеры и профессионального развития. Опишем условия, которые способствуют формированию инициативности в университетской среде.

– Стимулирующая образовательная среда. Университет должен создавать среду, которая поощряет активное участие студентов в учебном процессе и вне его. Это включает в себя возможность выбора курсов, участие в проектах и исследованиях, а также организацию стажировок и практик.

– Профессиональные практики и проекты. Предоставление студентам возможности участвовать в профессиональных проектах, практиках и стажировках для них. Позволяет применять знания на практике, развивать навыки решения проблем, общения и лидерства.

– Наставничество. Университет должен предоставлять студентам возможность работать с опытными преподавателями и наставниками в отрасли. Это помогает им получить ценные советы, руководство и поддержку в его профессиональном росте.

– Развитие критического мышления и творческого подхода. Учебные программы должны включать в себя задачи и проекты, которые требуют от студентов самостоятельного анализа, поиска и принятия решений. Это способствует развитию креативности и уверенности в естественном образе жизни.

– Обратная связь и достижения в области качества. Предоставление студентам обратной связи об их инициативах и достижениях помогает им понять, где они могут улучшиться, и мотивирует к дальнейшему развитию. Оценка и кампании их инициатив также важны для стимулирования их участия в образовательном процессе.

– Формирование инициативности у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе требует системного статуса, предоставление практических возможностей, поддержку со стороны руководителей и руководства, а также оценку достижений студентов.

Формирование инициативности студентов в вузе может быть поддержано различными *технологиями и методиками* [2, с. 99]. Во-первых, активное обучение и интерактивные методы. Использование методов, таких как обсуждения, групповые проекты, ролевые игры и презентации, стимулирует студентов к активной учебной деятельности. Эти методы способствуют развитию инициативы, поскольку требуют от студентов принятия решений, сотрудничества и предложения новых идей. Во-вторых, проектное обучение. Задания, связанные с реальными проблемами и проектами, могут стать мощным стимулом для инициативы студентов. Подобные проекты могут включать в себя исследовательскую работу, создание инновационных продуктов или разработку планов действий. В-третьих, это менторство и поддержка. Участие в программе менторства, где более опытные студенты или преподаватели оказывают поддержку молодым учащимся, может помочь студентам развивать свои идеи и уверенность в себе. В-четвертых, использование цифровых технологий, таких как онлайн-платформы, веб-сервисы и приложения для создания интерактивных курсов, обмена информацией и общения между студентами и преподавателями. Эти технологии могут быть использованы для организации обратной связи, стимулирования обсуждений и совместной работы над проектами. В-пятых, поддержка студенческих инициатив через создание программ и фондов для финансирования студенческих инициатив, в частности, таких как стартапы, общественнозначимые культурные мероприятия. Это помогает студентам воплощать свои идеи в жизнь и приобретать практический опыт. И последнее – развитие *soft skills*, таких как коммуникация, лидерство, управление временем и креативное мышление.

Итак, важно создавать стимулирующую обучающую среду, в которой студенты чувствуют себя уверенно в выражении своих идей и их реализации. Это требует сочетания различных методов и подходов, а также поддержки со стороны преподавателей и администрации вуза [3, с. 44].

Формирование инициативы у студентов играет ключевую роль в их образовании и личностном развитии, а также в их будущем профессиональном успехе. Вот несколько аспектов *роли и значения* формирования инициативы у студентов [4, с. 41]: развитие самостоятельности, так как инициативность помогает студентам развивать умение принимать собственные решения; развитие лидерских качеств – инициативные студенты часто становятся лидерами в своих областях интересов, они могут организовывать и проводить мероприятия, инициировать проекты и вести команды. Кроме того, инициативные студенты часто приносят новые идеи и подходы в свои области деятельности. Они могут предлагать новые способы решения проблем и вносить вклад в развитие науки, технологии, искусства и других областей. Значимый результат – это подготовка к реальным профессиональным ситуациям. В современном мире работодатели ценят инициативность у своих сотрудников. Способность самостоятельно и эффективно решать

проблемы, искать новые возможности и действовать без постороннего натолкновения является важным преимуществом на рынке труда. Еще один результат, который можно обозначить, – инициативные студенты активно участвуют в общественной жизни, помогая развивать свое сообщество и делая вклад в общее благо. Они могут быть активистами студенческих организаций, волонтерами или организаторами культурных мероприятий. Не менее важна и самореализация и удовлетворение от достижений. Инициативные студенты обычно чувствуют большее удовлетворение от своих достижений и успехов. Успешное воплощение своих идей в жизнь приносит им радость и чувство самореализации.

Таким образом, формирование инициативы у студентов является важной задачей для вузов и образовательных организаций, поскольку это способствует не только их личностному развитию, но и подготовке к будущей профессиональной деятельности и участию в общественной жизни.

#### Список источников

1. Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования. М., 2019. 576 с.
2. Шурухина Г.А., Новикова И.А., Шаяхметова Э.Ш. Психология инициативности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы; Москва: РУДН, 2020. 126 с.
3. Семенова Н.А. Вовлечение студентов педагогического вуза в исследовательскую работу экспериментальных площадок // Наука и образование: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Томск, 18–22 апреля 2022 года. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2022. С. 168–172.
4. Шурухина Г.А. Программа тренинга по развитию инициативности старших школьников и студентов. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. 44 с.
5. Алексеева В.В. Психологические особенности инициативности старших школьников и студентов. М., 2011. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-initsiativnosti-starshikh-shkolnikov-i-studentov/read> (дата обращения: 22.03.2024).

**Организация системы наставничества в работе с молодыми специалистами в учреждениях отдыха и оздоровления детей**

**Organization of a mentoring system in working with young professionals in children's recreation and wellness facilities**

**Карина Денисовна Пеньдяк**

**Karina Denisovna Pendiak**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

pendyakkarina@mail.ru

**Научный руководитель:** Надежда Александровна Ефремова-Шершукова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

shna16@mail.ru

**Аннотация.** Обоснована значимость системы наставничества в работе с молодыми специалистами в учреждениях отдыха и оздоровления детей с целью адаптации и дальнейшего закрепления в профессии, что станет решением проблемы текучести кадров и низкого уровня подготовки студентов-практикантов.

**Ключевые слова:** наставничество, адаптация, молодой специалист, совместная деятельность

**Key words:** mentoring, adaptation, young specialist, joint activities

Современный мир диктует свои условия к профессиональной компетентности молодых педагогов. Одним из таких условий является подготовка профессионалов, которые смогут адаптироваться к быстро меняющимся условиям и эффективно работать в своей области.

В последние годы на различных уровнях управления все чаще обсуждаются вопросы о внедрении практик наставничества. В рамках национального проекта «Образование» [1] и его федеральных компонентов, таких как «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого» и «Молодые профессионалы», наставничество становится одним из важнейших аспектов.

В научной психолого-педагогической и методической литературе термин «наставник» имеет множество трактовок: от «учитель или воспитатель, руководитель» в словаре В.И. Даля [2] до «лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы» в энциклопедии «Педагогика: большая современная энциклопедия» [3, с. 354].

Термин «наставничество» также имеет большое количество определений. В соответствии с «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников» наставничество трактуется как «форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество» [4, с. 46].

По мнению М.В. Кларина, наставничество реализовывает следующие задачи: «...профессиональное становление молодого сотрудника (ретрансляция стандартов деятельности, знаний, навыков, а также помощь в освоении нового социального и профессионального опыта, развитие трудовой мотивации) и социокультурная адаптация сотрудников организации (трансляция корпоративной культуры организации, ее ценностей, норм и правил)» [5, с. 67].

Таким образом, внедрение системы наставничества является популярной практикой не только в работе с детьми, но и с молодыми педагогами в образовательных учреждениях. Такая система позволяет обеспечить успешную адаптацию молодых специалистов к новым условиям работы, а также способствует их профессиональной самореализации и развитию надпрофессиональных компетенций.

Однако в высококвалифицированных педагогических кадрах нуждаются не только детские сады, школы и учреждения дополнительного образования, но и учреждения летнего отдыха и оздоровления детей.

Государственная политика преобразования лагерей в учреждения дополнительного образования позволяет заострить особое внимание на образовательной составляющей учреждений каникулярного отдыха детей. Развитие экономической сферы предусматривает потребность в предприимчивых, высокообразованных людях, которым под силу самоопределение, присущее самостоятельное принятие решений и ответственности, и лагерь в современном его понимании может способствовать в реализации этих целей при условии наличия подготовленного педагогического отряда.

Роль наставничества как эффективного инструмента адаптации молодых специалистов раскрыта в работах исследователей в различных аспектах. С.И. Поздеева в статье «Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества» выделяет концепцию совместной деятельности (авторитарная, лидерская и партнерская модели совместной деятельности, предложенные в концепции Г.Н. Позументовой [6]) и открытого профессионализма как способ решения проблемы эффективного наставничества. Исследователь считает, что «для реализации наставничества как деятельностного сопровождения процесса не адаптации к профессии, а освоения профессии необходима организация разных моделей совместной деятельности

наставника и “ученика”» [7, с. 87]. Под идеей открытого профессионализма подразумевается, что «специалиста не столько “подгоняют” под какую-то норму (образец) с заданным набором профессиональных умений и качеств (hard skills, soft skills), сколько дают ему возможность влиять на процесс своего профессионального развития, реально участвуя не только в производственном или учебном процессе, но и в инновационной и общественной деятельности» [7, с. 87].

Важно отметить, что исследователь трактует наставничество именно как совместную деятельность. Это значит, что наставничество должно быть также и способом повышения квалификации, развития инновационного содержания трудовой деятельности самого наставника, создавать возможности для развития его профессиональных компетенций.

Один из способов организации системы наставничества в учреждении предложен Е.В. Баутиной, О.С. Переваловой, Д.Н. Батраковой в статье «Алгоритм внедрения системы наставничества в организации» [8, с. 85–91]. Авторы считают, что необходимо провести всесторонний анализ деятельности организации, чтобы разработать эффективную систему наставничества. Руководству организации, желающему внедрить такую систему с нуля, необходимо использовать экспресс-анализ для этой цели.

В связи с этим стоит отметить, что учреждения отдыха и оздоровления детей имеют определенную специфику, из которой следуют достаточно распространенные для учреждений такого типа проблемы. Среди них:

- высокая текучесть кадров;
- низкий уровень подготовки трудоустраивающихся для прохождения практики студентов;
- кадровый голод, связанный с сезонностью работы.

Именно поэтому адаптация новых сотрудников должна быть построена по модели, учитывающей специфику функционирования учреждений подобного типа. При ее создании необходимо учитывать фактор непостоянства педагогического состава учреждения, сжатые сроки, выделяемые на процесс адаптации, а также условие, что наставником для студента-практиканта может стать студент той же возрастной категории, что отразится на выборе форм и методов работы наставника с наставляемым.

Ключевую роль процесса адаптации также можно отнести к особенностям учреждений отдыха и оздоровления детей. «Организационный период смены является основным этапом в адаптации подростка в лагере. Адаптация – очень сложный процесс для ребенка, так как она направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем и психической организации индивида, при изменившихся условиях жизни» [9, с. 26]. Ребенок адаптируется к новому коллективу, следуя установленному режиму и распорядку дня, и проявляет себя по-другому в сравнении с тем, как он обычно вел себя под присмотром родителей.

В ситуации, когда студент впервые попадает в детский лагерь в качестве вожатого, процесс адаптации ребенка протекает параллельно процессу адаптации самого студента-практиканта к новому трудовому коллективу, новым обязанностям и новому типу ответственности. Это создает дополнительные сложности и влияет на эффективность выполнения должностных обязанностей.

Имеющаяся во многих лагерях практика «ситуационного» наставничества, когда старший вожатый или вожатый-напарник оказывает методическую поддержку вожатому-практиканту по необходимости, не является эффективной. Такое наставничество не имеет плана, системы и согласованности деятельности. Вожатый-напарник является равным по статусу коллегой, а старший вожатый традиционно является наставником для всего коллектива, что исключает индивидуальный формат взаимодействия. Практикант может ощущать недостаток поддержки и общения с опытными коллегами, а также профессиональные дефициты, что отражается на взаимодействии с детскими группами и в итоге влияет на его работу.

Все вышесказанное определяет актуальность темы исследований, посвященных вопросам адаптации и погружения в профессию «вожатый» студентов педагогического университета в аспекте обеспечения непрерывного образования и профессионально-личностного развития не только наставляемого, но и наставника. Так, нами инициирована исследовательская работа, цель которой состоит в разработке программы (модели) организации наставничества в учреждениях отдыха и оздоровления детей.

Для достижения цели исследования необходимо:

– раскрыть содержание понятия «наставничество» и обосновать перспективность его введения в систему подготовки кадров учреждений отдыха и оздоровления детей;

– провести анализ существующего управления кадровым обеспечением на примере структурного подразделения МАОУ «Планирование карьеры» – Центра «Солнечный» (Томский район);

– разработать модель организации наставничества в учреждениях отдыха и оздоровления детей, опираясь на существующую модель подготовки кураторов академических групп в ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ).

Стоит отметить, что привлечение молодых специалистов, студентов педагогических вузов, для педагогической практики и последующего трудоустройства в учреждения отдыха и оздоровления детей обычно обеспечивается профессиональной поддержкой на уровне вуза (курс «Основы вожатской деятельности»). Как правило, в дальнейшем это не закрепляется образовательными практиками в самих учреждениях, что приводит к «высокой текучести и постоянному обновлению кадров» [7, с. 91]. На наш взгляд, для решения поставленной проблемы

необходимо адаптировать существующие в ТГПУ практики подготовки кураторов академических групп для их использования в работе с молодыми специалистами в учреждениях отдыха и оздоровления детей в качестве системы наставничества.

Во многих российских вузах куратором академической группы первокурсников становится преподаватель. Система наставничества в ТГПУ реализована иначе: за группой закрепляется куратор из числа студентов-активистов 2–5-х курсов, положительно проявивших себя в учебной и общественной деятельности, так они сразу становятся субъектами наставнической деятельности.

Подготовкой и сопровождением кураторов академических групп занимается структурное подразделение Студенческого совета ТГПУ «Академия кураторов». Традиционно деятельность куратора состоит из пяти этапов (таблица).

#### Пять этапов деятельности куратора

	Период	Этап	Содержание деятельности
1	Август	Обучение	Прохождение двухдневной «Школы кураторов». Итоговое тестирование. Получение сертификата
2	Сентябрь	Адаптация	Куратор отвечает за адаптацию первокурсников в учебной и общественной деятельности, создает условия для формирования коллектива и распределения в нем обязанностей, участвует в процессе адаптации в общежитии. Один раз в неделю куратор поводит обязательные кураторские часы, введенные в учебное расписание
3	Октябрь–ноябрь	Знакомство с университетом и возможными векторами развития	Кураторы знакомят студентов со структурой университета и его основными подразделениями: структуры Центра воспитательной работы и молодежной политики, студенческое научное сообщество и др.
4	Ноябрь–май	Развитие ключевых компетенций будущего педагога	Куратор не только помогает в процессе адаптации к студенческой жизни, но и в рамках воспитательного направления работы создает условия для формирования и развития важных компетенций будущего педагога, таких как умение работать в команде, стрессоустойчивость, креативное мышление, коммуникативные навыки и др. (формы взаимодействия: мастер-классы офлайн и онлайн, круглые столы, социальные игры, квизы и брейн-ринги)
5	Май–июнь	Оценка эффективности	Сбор обратной связи, мониторинг уровня адаптации, анализ

Система наставничества «студент – студент» создает условия для комфортного взаимодействия, а также способствует развитию не только наставляемого,

но и субъектности наставника. Такая система работы, адаптированная с учетом специфики, представляется нам актуальной и для педагогического состава учреждений отдыха и оздоровления детей.

Мы предполагаем, что использование адаптированной программы (модели) организации наставничества в учреждениях отдыха и оздоровления детей не только поможет молодым специалистам адаптироваться на новом рабочем месте, но и поспособствует их дальнейшему закреплению в профессии.

#### Список источников

1. Паспорт национального проекта «Образование»: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: <https://demo.garant.ru> (дата обращения: 30.03.2024).

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. СПб., 1998. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> (дата обращения: 3.04.2024).

3. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.

4. Письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021. URL: <https://goo.su/jMAP> (дата обращения: 3.04.2024).

5. Кларин М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учеб. пособие для вузов. М., 2022. 288 с.

6. Прокументова Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.

7. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. Вып. 2 (16). С. 87–91.

8. Баутина Е.В., Первалова О.С., Батракова Д.Н. Алгоритм внедрения системы наставничества в организации // Проектное управление в строительстве. 2020. № 3 (20). С. 85–91.

9. Костоева Е.Р. Повышение эффективности организационного периода смены в ДОЛ // Инициатива и творчество социального педагога: сб. студ. науч. работ. М.: Перспектива, 2016. Вып. 1 (8). С. 28–30.

## Педагогическое сопровождение инициатив студентов при использовании приема моделирования в обучении решению задач в начальной школе

### Pedagogical support of students' initiatives when using modeling techniques in teaching problem solving in elementary school

Нэля Вениаминовна Фетисова<sup>1✉</sup>, Ольга Сергеевна Камнева<sup>2</sup>

Nela Veniaminovna Fetisova<sup>1</sup>, Olga Sergeevna Kamneva<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ nvfetisova@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Представлено содержание педагогического сопровождения студентов факультета дошкольного и начального образования при реализации проекта по использованию приема моделирования в обучении решению задач в начальной школе. Приведены примеры задач, разработанных на актуальных сюжетах детских произведений с построением соответствующих моделей (схем, таблиц, чертежей). В процессе решения задач проекта студентами были сконструированы предметные модели к задачам, изготовленные на базе Педагогического технопарка «Кванториум» им. Б.И. Вершинина Томского государственного педагогического университета. Определены значение и перспективы использования приобретенных умений участниками проекта.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, инициатива студентов, начальная школа, методика математики, решение задач, приемы моделирования

**Key words:** pedagogical support, student initiative, elementary school, mathematics methodology, problem solving, modeling techniques

Для совершенствования компетенций по использованию современных цифровых ресурсов педагогического вуза в образовательном процессе осенью 2023 г. были организованы курсы повышения квалификации по теме: «Проектирование образовательной деятельности в условиях новых ИКТ: инфраструктура педагогического вуза «Технопарк», «Кванториум», «Класс демонстрационного экзамена». В процессе знакомства и новым техническим оборудованием возник вопрос о том, как использовать эти новые курсы в своей работе по обучению студентов дисциплине «Методика начального математического образования» и при организации учебной и производственной практик в образовательных учреждениях ступени начальной школы. Были обозначены перспективы для разработки двух модулей.

Модуль 1. Можно дать задание студентам нарисовать модели схем к задачам различных видов (на разностное сравнение, на кратное сравнение, на увеличение числа на несколько единиц и др.) и в кабинете технологической направленности Педагогического Кванториума, используя технологию лазерной резки,

с помощью станка с ЧПУ Wattsan 6040 на тонкой фанере вырезать эти модели. Студенты лучше усвоят, какую схему нужно строить к какому виду задач, используя прием моделирования в методике обучения решению задач. Эти фанерные таблички можно использовать студентами дальше на педагогической практике, проводя учебные занятия по математике с младшими школьниками. И студентам, и детям будет интересно в руках подержать и тактильно почувствовать деревянные модели задач.

Модуль 2. На базе Педагогического технопарка «Кванториум» им. Б.И. Вершинина в медиастудии можно, записав предварительно фрагмент урока, который дают студенты на педагогической практике, наложить параллельно комментарии и провести анализ действий студента в роли учителя и действий обучающихся. Такие фрагменты можно использовать на итоговой конференции по педагогической практике студентов и на практических занятиях по дисциплине «Методика начального математического образования». Фрагменты уроков взять по этапам отработки вычислительных навыков; по этапам процесса обучения решению задач. Зрительный образ на видеозаписи лучше высветит те типичные ошибки, что допускают студенты, проводя уроки: в своей речи (методически неграмотно сформулированный вопрос на этапе «открытия новых знаний») или в своих действиях (затянули время на этапе актуализации знаний обучающихся) и т.п.

В целом такие технические инновации могут способствовать формированию профессиональной и функциональной грамотности обучающихся.

На предложение организовать проект с условным названием «Дощечки» откликнулись 4 студента 4-го курса ФДНО ИДиА, потом по мере роста интереса к работе Яковлева Александра подключила своего брата, обучающегося Северского кадетского корпуса.

В начале работы были определены следующие этапы работы над проектом «Использование приема моделирования в методике обучения решению задач в начальной школе»:

I. Подготовительный этап. Постановка проблемы. Планирование.

II. Реализация проекта.

2.1. Анализ теоретических источников по методике обучения решению задач.

2.2. Разработка авторских задач по актуальным сюжетам детских произведений с использованием приема моделирования.

2.3. Планирование и технология изготовления моделей к различным видам задач на базе Педагогического технопарка «Кванториум» имени народного учителя Б.И. Вершинина на базе ТГПУ (Томск).

III. Подведение итогов. Рефлексия.

*Актуальность* темы разработки и реализации проекта с нашей точки зрения была обусловлена следующими факторами:

– отсутствием или недостаточностью (при изучении различных классификаций задач) раздаточного материала в рамках использования приема моделирования в методике обучения решению текстовых задач;

– необходимостью использования долгосрочного материала для методики обучения решению задач на учебных занятиях и при прохождении различных видов практик в образовательных учреждениях;

– возможностью вариативной наглядной интерпретации в понимании содержания текста задач для обучающихся (схемы, таблицы, чертежи, графики и др.) при использовании моделирования.

Проблема заключалась в том, как технологически изготовить с помощью различных материалов (бересты, деревянные дощечки, фанера и т.п.) модели к различным видам текстовых задач.

Цель проекта: изготовление моделей к различным видам математических задач в начальной школе.

Практическая значимость исследования: возможность использования дополнительного раздаточного материала на практике в школе и в будущей профессиональной деятельности.

Методы исследования: интернет-серфинг, анализ полученной информации, эксперимент.

Были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить теоретические источники по методике обучению решению задач в начальной школе (понятие текстовой задачи и ее решения, этапы работы над задачей, классификации простых и составных задач).

2. Разработать творческие задания по обучению решению простых и составных задач с использованием приема моделирования (схемы, таблицы, чертежи, графики).

3. Проанализировать и выбрать возможные технологии и материалы для изготовления моделей к различным видам текстовых задач на базе Педагогического технопарка «Кванториум» имени Б.И. Вершинина в ТГПУ.

При решении первой задачи на основе анализа теоретических источников рассмотрели современный подход к формированию понятия функциональной грамотности. Современная школа формирует не только знаниевый компонент, но и учит действовать в различных ситуациях. Функциональная грамотность – это система знаний, умений и навыков для полноценного функционирования личности в обществе. Также ее можно характеризовать как способность ребенка взаимодействовать с окружающей его средой и максимально быстро принимать решения необходимые для той или иной задачи [1, с. 27].

Наличие в программе по математике для начальной школы раздела «Текстовые задачи» позволяет обучающимся научиться применять знания по математике для решения практических задач, научиться строить алгоритмы, развивать

математический понятийный аппарат и понять, как применять полученные знания по математике в реальной жизни» [2, с. 14].

Прежде чем перейти к содержанию педагогического сопровождения, рассмотрим сам термин. В настоящее время широкое распространение различных форм педагогического сопровождения породило большое количество определений и подходов к данному феномену, где понятие «сопровождение» рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, как метод и как создание специфических условий для чаще всего учебной деятельности.

В.А. Сластенин определяет психолого-педагогическое сопровождение как «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в проблемной ситуации» [3, с. 8].

Содержание педагогического сопровождения в решении первой задачи проекта заключалось в следующем:

- стимулирование и организация работы студентов в научной библиотеке ТГПУ;

- обеспечение авторским учебно-методическим пособием «Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников»;

- консультирование и помощь в построении рабочего определения понятия текстовой задачи и ее решения на основе изучения работ психологов, педагогов, математиков, специалистов в области кибернетики, техники, инженерии (Д. Пойя, Л.М. Фридман, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, М.А. Бантова и др.). В области методики начального математического образования опирались на работы Н.Б. Истоминой, М.И. Моро, Л.Г. Петерсон, А.В. Белошистой, А.Л. Чекина и др.;

- помощь в обозначении проблемных вопросов в методике решения задач;

- обеспечение онлайн связи участников проекта на платформе ВВВ через электронную информационно-образовательную среду;

- стимулирование к участию в конкурсе «Нам доверяют детство».

При решении второй задачи педагогическое сопровождение заключалась в обеспечении студентов современными учебниками по математике различных УМК с грифом ФГОС; консультации по анализу содержания задач в различных УМК по математике, выявление дефицитов. Через обсуждение и анализ содержания детских произведений, сюжетов игр, мультфильмов были сформулированы необычные авторские тексты задач в дополнение к учебно-методическим комплектам по математике. В основе сюжетов были положены приключения различных героев: Лунтика и бабы Капы, Маши и Медведя, Смешариков, истории семьи Барбоскиных, затеи Гарри Поттера и др. Приведем примеры некоторых из них.

1. Задача на уменьшение числа на несколько единиц, выраженных в прямой форме: «У героя Дим Димыча в школе сломались все компьютеры в компьютерном классе. Он попросил Фиксиков помочь починить их. Симка починила 9 компьютеров, а Нолик на 2 компьютера меньше. Сколько компьютеров починил Нолик?».

2. Задача на увеличение на несколько единиц, выраженные в косвенной форме: «Среди Смешариков есть такой персонаж, как Ежик. Он любит коллекционировать разные вещи. Одна из его самых необычных коллекций – фантики от конфет. Его самые преданные друзья решили ему в этом помочь. Бараш подарил ему 18 фантиков, это на 6 меньше, чем подарил Крош. Сколько фантиков подарил Крош?».

3. Задача на уменьшение числа в несколько раз, выраженные в косвенной форме: «Все мы знаем, что знаменитый Гарри Поттер учился в школе волшебников Хогвартс. И на уроках зельеварения, которое преподает профессор Снегг, он часто готовил со своими одноклассниками зелья. Однажды профессор решил устроить для факультетов соревнование по изготовлению зелья. Студенты факультета Гриффиндор приготовили 48 бутылочек с зельем, и это в 3 раза больше, чем приготовили студенты факультета Слизерин. Сколько бутылочек с зельем приготовили студенты Слизерин?».

Разработка творческих задач в дополнение к учебникам – такой вид деятельности для студентов был новым и интересным. В силу своего возраста студенты вполне ориентировались в сюжетах современных детских игр, детских произведений, мультфильмов и пр. При разработке задач опирались на знание методики начального математического образования, здесь пригодились и лекции, и практические занятия в вузе. При этом студенты в процессе работы сами предлагали к составленным интересным с необычным сюжетом задачам добавлять не только схемы (или таблицы или чертежи) в зависимости от вида задач, но и в карточках для индивидуальной работы добавлять иллюстрации по сюжетам.

При решении третьей задачи по изготовлению предметных моделей по видам задач содержание педагогического сопровождения при было следующим:

- консультации по анализу требований к продукту изготовления моделей через интернет-ресурсы;
- помощь в обзоре опыта изготовления моделей отдельными авторами в Р;
- сопровождение в выборе средств изготовления моделей, материалов, пригодных для использования в работе с младшими школьниками;
- обсуждение технического варианта полотна модели с перемещающимися элементами;
- расчет примерных размеров моделей для демонстрации обучающимся при фронтальной работе;
- выбор программного и аппаратного комплекса для реализации моделей;

– консультации по использованию цифрового оборудования Педагогического технопарка «Кванториум» для проектирования и реализации проектов моделей.

Результаты анкетирования по результатам проектной деятельности показывают, что причина, по которой студенты стали участниками проекта, не желание получить выше оценку на экзамене, а стремление в целом лучше знать методику математики и проявить свои творческие возможности. Все 100% ответили, что было интересно участвовать в проекте. Студенты отметили, что научились различать задачи по видам (80%). Использовали разработанные задачи на учебной технологической практике по методике по профилю Начальное образование не все студенты (60%). Приобрели при этом методические, технические и коммуникативные умения работы в команде.

Значение и перспективы использования приобретенных умений в проекте заключаются в том, что студенты смогут использовать разработанные задачи с интересными сюжетами в дополнение к учебникам на уроках математики на следующей производственной педагогической практике осенью на 5-м курсе. Некоторые студенты открыли в себе потенциальные педагогические возможности и мотивацию идти в школу при возможном выборе из двух профилей: Дошкольное образование и Начальное образование. Студенты смогут выбрать тему ВКР по использованию приема моделирования в обучении математике и продолжат исследование в этом направлении; смогут перенести опыт использования моделирования на методики обучения другим дисциплинам (русскому языку, литературному чтению, окружающему миру).

Степень ценности полученного человеком образования определяется степенью удовольствия, которое он получает от использования своего разума. Все участники проекта получили удовольствие от работы в команде, от общения в профессиональном поле и атмосферы творчества.

#### Список источников

1. Мельник Л.П. Формирование функциональной грамотности на уроках математики в начальной школе // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и Просвещение, 2022. С. 27–29.
2. Сурковский Д.В. К вопросу о формировании функциональной математической грамотности в начальной школе // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности. М.: ИРОК, 2022. С. 14–18.
3. Адушкина К.В., Лозгачева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования. Екатеринбург, 2017. 162 с.

## Педагогическое сопровождение инициатив студентов на основании модели преподавания «PAD-класс»

### Pedagogical support of student initiatives based on the PAD-class teaching model

**Цао Жань**

**Caoran**

Цилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, Китай

Jilin International Studies University, Changchun, China

caoran@jisu.edu.cn

**Аннотация.** Модель преподавания «PAD-класс» была предложена учеными Фуданьского университета (Китай) в качестве нового подхода к обучению в классе. В этом инновационном методе время занятия делится на три отдельных этапа: презентация, ассимиляция и обсуждение, что позволяет студентам участвовать в интерактивном обучении посредством дискуссий и самостоятельного изучения. Рассматриваются преимущества применения модели обучения PAD в контексте преподавания русского языка на уровне бакалавриата. Сфокусировавшись на разделении процессов лекции, усвоения и обсуждения, данное исследование направлено на анализ того, как модель «PAD-класс» может повысить инициативу студентов, их креативность и привить любовь к языку.

**Ключевые слова:** PAD-класс, дискуссия с участием сверстников, преподавание русского языка, инициатива студентов

**Key words:** PAD-class, peer-assisted discussion, Russian Language teaching, student initiative

«PAD-класс» – это новая модель реформы классного преподавания, которая характеризуется тем, что половина аудиторного времени отводится преподавателям на лекции, а другая половина – студентам для интерактивного обучения через дискуссии. Ключевым новшеством «PAD-класс» является чередование лекций и дискуссий, чтобы у студентов было определенное количество времени между ними для организации собственного обучения и индивидуального подхода к усвоению материала. PAD-класс представляет преподавание и обучение как три процесса, четко разделенные во времени: Presentation (презентация), Assimilation (ассимиляция) и Discussion (дискуссия). Отправной точкой класса является мобилизация учебного энтузиазма студентов. Чтобы позволить студентам проявить инициативу в участии, преподаватель должен уступить часть учебного времени студентам и взять на себя контроль, сформировать модель PAD-класс «преподаватель – студент» [1, с. 5].

Можно назвать следующие проблемы развития инициативы студентов при традиционной методике преподавания русского языка на китайских бакалаврских программах:

1. Пассивное обучение: при традиционных методах обучения студенты могут быть более пассивными в своем подходе к обучению, так как от них часто требуется слушать лекции и запоминать информацию, не принимая активного участия в процессе обучения.

2. Отсутствие взаимодействия: традиционные методы обучения могут не предоставлять студентам достаточных возможностей для взаимодействия со сверстниками, задавания вопросов и участия в дискуссиях, что может препятствовать развитию критического мышления и коммуникативных навыков.

3. Ограниченный творческий потенциал: традиционные методы обучения часто ориентированы на заучивание и стандартные оценки, что может препятствовать способности студентов творчески и инновационно мыслить при изучении русского языка.

4. Подход, ориентированный на преподавателя: традиционные методы обучения обычно предполагают подход, ориентированный на преподавателя, при котором учитель является основным источником информации и авторитетом в классе. Это может ограничить самостоятельность и независимость учащихся в процессе обучения.

5. Недостаточная поддержка инициатив учащихся: традиционные методы обучения могут не обеспечивать достаточной поддержки и поощрения инициативы студентов в процессе обучения, поиска новых идей и реализации своих интересов в области русского языка.

По словам А.В. Богачевой, К.А. Грушко, чтобы стимулировать интерес иностранных студентов к деятельности, необходимо поддерживать их интерес к изучаемому языку, ведь известно, что активная деятельность, интерес к предмету деятельности характеризуются эмоциональным отношением человека к вещам. Это приводит к концентрации внимания, углублению мышления, облегчению запоминания и восприятия, а материал дольше сохраняется в памяти [2, с. 15]. Именно исходя из этой цели и необходимости, модель «PAD-класс» в настоящее время все чаще используется в преподавании иностранных языков в Китае. В сочетании с другими методами обучения она оказывает более эффективное воздействие на развитие инициативы и инновационности студентов при изучении иностранных языков.

Подготовка к занятиям играет важнейшую роль в модели обучения «PAD-класс». В обучении русского языка преподаватели должны заранее подготовить соответствующие учебные ресурсы и методические материалы, такие как видеоклипы, материалы для чтения, практические вопросы и т.д., чтобы студенты могли провести предварительную подготовку и самостоятельное обучение до начала занятий. Такая подготовка поможет студентам лучше ориентироваться в классе и лучше понять и применить полученные знания. Подготовка к уроку также включает в себя составление плана урока и оформление класса. Учителю

необходимо тщательно продумать содержание урока и мероприятия, чтобы цели каждого этапа были ясны, а методы обучения – разумны. Заранее планируя и готовясь, учителя могут лучше контролировать темп работы в классе и обеспечивать достижение учебного эффекта.

*Презентация.* Данный этап на занятиях по русскому языку предполагает систематическую передачу преподавателем базовых знаний и языковых правил. На этом этапе студенты знакомятся с ключевыми понятиями, лексикой и грамматическими структурами, необходимыми для изучения языка. Благодаря тому, что часть времени занятия посвящена непосредственному обучению, студенты получают необходимые инструменты для участия в содержательных дискуссиях и занятиях в дальнейшем.

*Ассимиляция.* Данный этап позволяет студентам самостоятельно усвоить и применить полученные знания. В ходе групповых дискуссий, практических упражнений и разбора конкретных ситуаций студенты получают возможность углубить свое понимание русского языка и культуры. Этот этап побуждает студентов активно работать с материалом, развивать навыки критического мышления и устанавливать связи между теоретическими концепциями и реальным контекстом.

*Дискуссия.* Этап обсуждения в модели «PAD-класс» – это основной компонент, который способствует взаимодействию, сотрудничеству и общению студентов. В классе русского языка этот этап предоставляет студентам возможность поделиться своими мыслями, задать вопросы и вступить в диалог со своими сверстниками [3, с. 179]. Поощряя активное участие в дискуссиях, студенты могут улучшить свои навыки говорения и аудирования, обрести уверенность в выражении своих идей и развить подлинное понимание красоты русского языка.

Дискуссионный этап модели PAD-класс в преподавании русского языка на уровне бакалавриата имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения.

Во-первых, дискуссионный этап способствует активному вовлечению и участию студентов. При традиционных методах обучения студенты часто пассивно получают информацию на лекциях, не принимая активного участия в изучении материала [4, р. 56]. Однако в модели «PAD-класс» фаза обсуждения побуждает студентов высказывать свое мнение, задавать вопросы и вступать в содержательный диалог со своими сверстниками. Такой интерактивный подход не только углубляет понимание предмета, но и развивает навыки критического мышления и поощряет независимое мышление.

Во-вторых, этап обсуждения способствует совместному обучению и развитию коммуникативных навыков. Благодаря групповым обсуждениям и взаимодействию учащиеся в рамках модели «PAD-класс» имеют возможность работать

вместе, делиться идеями и эффективно общаться. Такая атмосфера сотрудничества не только способствует более глубокому пониманию материала, но и развивает навыки межличностного общения и работы в команде, что крайне важно в современном мире.

Кроме того, дискуссионный этап в модели «PAD-класс» способствует формированию чувства общности и взаимной поддержки между студентами. Создавая пространство для открытого диалога и обмена идеями, студенты чувствуют себя более связанными со своими сверстниками и учебным процессом [5, р. 38]. Это чувство сопричастности может привести к повышению мотивации, созданию позитивной учебной атмосферы и усилению чувства академического и личностного роста.

В заключение следует отметить, что педагогическая поддержка студенческих инициатив, основанная на модели преподавания «PAD-класс», предлагает перспективный подход к повышению вовлеченности, креативности и увлеченности студентов учебной деятельностью. Внедряя структурированную схему, которая делит учебное время на отдельные этапы (презентация, усвоение и обсуждение), преподаватели могут создать динамичную и интерактивную учебную среду, которая позволяет студентам играть активную роль в своем образовании. Благодаря совместным обсуждениям, самостоятельным занятиям и интерактивным мероприятиям, студенты углубляют понимание предмета, развивают навыки критического мышления и прививают подлинную любовь к учебе. Интеграция педагогической поддержки в модель «PAD-класс» не только способствует развитию инициативы студентов, но и обогащает общий образовательный опыт, что в конечном итоге приводит к улучшению академических результатов и обучению на протяжении всей жизни.

Модель «PAD-класс», несомненно, является ценным компонентом современных образовательных реформ, однако ее эффективность может быть оптимизирована только в том случае, если она сочетается с различными педагогическими методами и адаптирована к конкретным потребностям целевой группы учащихся.

#### Список источников

1. Zhang Xuexin. Парный класс: новое исследование реформы преподавания в университетской аудитории // Фуданьский образовательный форум. 2014. № 12 (5). С. 5–10.
2. Богачева А.В., Грушко К.А. Мотивация и методы ее повышения в процессе преподавания РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-4. С. 12–15.
3. Li Hongling. Исследование режима парного преподавания английского языка в колледже, ориентированного на результат // Журнал Ляонинского экономического колледжа управления: Ляонинский экономический профессионально-технический колледж. 2023. № 5. С. 178–180.
4. Tang Xin, Hou Jie. Teaching Paradigm Reform of Chinese-English Translation Based on PAD Class // Lecture Notes on Language and Literature. 2023. № 9. P. 53–60.
5. Tang Xin. “Condensation-Expansion” and “AB Double Texts” Based on PAD Class Teaching Model and Practices. The Case of English Writing // Frontiers in Educational Research. 2023. № 18. P. 34–40.

## Исследование представлений студентов педагогического вуза о профессиональных инициативах

### Research of pedagogical university students' ideas about professional initiatives

Михаил Александрович Червонный<sup>1✉</sup>, Юлия Андреевна Кузнецова<sup>2</sup>

Mikhail Alexandrovich Chervonnyy<sup>1</sup>, Yulia Andreevna Kuznetsova<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ mach@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Проведен анализ ключевой категории «профессиональная инициатива студентов» с изучением ее значимости для профессионального развития. Обоснована взаимосвязь инициативности студентов в профессиональной среде и их способностью занимать субъектную позицию в будущей педагогической деятельности. Проведен анализ представлений будущих педагогов относительно профессиональной инициативы студентов и учителей, а также отношения администрации к этим инициативам. Подчеркнута важность дальнейшего изучения данной темы в рамках организации педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** профессиональная инициативность, субъектность, педагогическое образование, высшее образование, студенты

**Key words:** professional initiative, subjectivity, pedagogical education, higher education, students

**Благодарности:** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

В эпоху глобальной цифровизации, когда образовательные платформы предоставляют неограниченные возможности для обучения, а искусственный интеллект развивается со стремительной скоростью, инициативные усилия становятся катализатором прогресса личностного и профессионального развития. Это связано с ускорением переработки и передачи знаний, потребностью в изменении стратегий обучения и профессиональной деятельности, необходимости развития навыков когнитивной гибкости и способности к оперативному реагированию. В таких условиях особенно важно становиться инициативным, поскольку это обеспечивает способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям, создавать новые подходы к решению проблем и активно внедрять инновации, обеспечивая личностный и профессиональный рост. Значимость и необходимость изучения проблемы, связанной с развитием инициативности у студенческой молодежи, находят свое воплощение в распоряжении федерального уровня «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1], Федеральном законе «О молодежной политике в Российской Федерации» [2].

Изучением проблемы инициативы в образовательном контексте занимались многие отечественные и зарубежные ученые (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.И. Гессен и др.). Я.А. Коменский и А.С. Макаренко придавали большое значение инициативе в процессе развития личности. Так, Я.А. Коменский подчеркивал значимость врожденных способностей человека, которые отводят инициативе важную роль в формировании волевых и нравственных качеств личности [3, с. 94]. В то время как А.С. Макаренко освещал важность инициативности как способности к автономному выполнению действий, ограничивающихся постановкой задачи и ожиданиями от коллектива [4, с. 8]. С.И. Гессен акцентировал внимание на особой значимости инициативы в самосовершенствовании личности. Он описывал личность как результат индивидуальных волевых усилий человека в стремлении «быть собой», результат самовоспитания [3, с. 95].

Согласно мнению Д.В. Колесова, существуют два вида поведения: шаблонное и инициативное. Он выделил ряд основных характеристик инициативного поведения, которые позволяют определить это понятие как способность и готовность индивида эффективно переключаться между различными способами действия с учетом ситуации и ее динамики, не останавливаясь перед трудностями и доводя начатое дело до конца [5, с. 15]. Противоположным явлением выступает шаблонное поведение, которое определяется как устойчивый образец, состоящий из совокупности характеристик, свойств и качеств объекта, воспринимаемый индивидом как постоянная и неизменная величина и в целом, и в своих соотношениях [5, с. 15].

В соответствии с акцентами профессиональной деятельности учителя, можно выделить различные формы инициатив студентов: педагогическую, социальную, социально-педагогическую, познавательную, интеллектуальную, профессиональную, творческую [3, с. 95]. Более подробно мы остановимся на профессиональной инициативности студентов-педагогов.

Готовность студентов педагогических вузов к проявлению профессиональной инициативы играет решающую роль в успехе всего учебно-воспитательного процесса, самореализации выпускников и их адаптации в современной образовательной среде. В настоящее время в научном сообществе так и не сложилось общепризнанного определения профессиональной инициативности студентов.

А.А. Ковжуть и Е.В. Чекина определили профессиональную инициативность студента-педагога как комплексное качество, включающее мотивацию, интеллект и поведенческие аспекты личности. Это выражается в стремлении к внедрению новшеств в рамках профессиональных педагогических обязанностей, проявлении смелости и оперативности в принятии профессиональных решений, способности проанализировать производственную обстановку с учетом целесообразности принимаемых инициатив, а также умении планировать и прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности [4, с. 8].

В.И. Слободчиков утверждает, что индивид, обладающий активной жизненной позицией, способный самостоятельно планировать и контролировать свою жизнь, представляет собой подлинного субъекта [6, с. 465]. Л.А. Стахнева подчеркивает, что способность студента к саморазвитию в учебной и профессиональной деятельности воспринимается как один из аспектов становления субъектности [6, с. 465]. Из этого следует, что субъектность является результатом активности и инициативной деятельности индивида. При этом ряд исследователей (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, И.С. Якиманская, Ф.Г. Мухаметзянова и др.) считают, что субъектность студентов формируется в результате их жизненного опыта и заключается в способности к инициированию и осуществлению собственной образовательной и педагогической деятельности [7, с. 29–31]. Мы поддерживаем точку зрения, что субъектность студента проявляется в расширении возможностей участия в своем образовании, влиянии на образовательный процесс, а также характеризуется самостоятельной, осознанной и инициативной деятельностью.

В целях изучения представлений будущих педагогов относительно профессиональной инициативы студентов и учителей, а также отношения администрации к этим инициативам, было проведено исследование, в котором приняли участие 104 студента, обучающихся по педагогическим специальностям в Томском государственном педагогическом университете. Из них студенты 3-го курса – 74 чел., 4-го – 11, 5-го курса – 19 чел.

Исходя из результатов из опроса, мы выявили, что опыт педагогической деятельности имеют 27% респондентов (28 чел.), не имеют опыта – 73% (76 чел.). Из них 48% (14 чел.) учатся на 5-м курсе, 17% (5 чел.) – на 4-м, 34% (10 чел.) – на 3-м курсе. Данные о наличии педагогического опыта у студентов представлены на рис. 1.

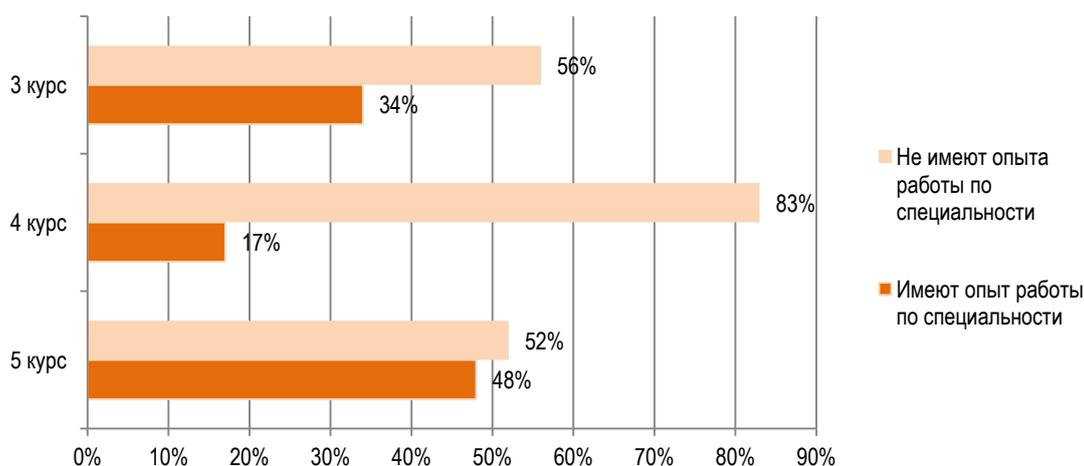


Рис. 1. Данные о наличии педагогического опыта у студентов ТГПУ

В ходе проведенного исследования выяснилось, что педагогический опыт у студентов 5-го курса составляет от 3 месяцев до 3 лет, у студентов 4-го курса – от 6 месяцев до 1 года, у студентов 3-го курса – от 6 месяцев до 2 лет. Информация,

собранный в процессе исследования, свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов не заняты трудовой деятельностью, соответствующей их профилю обучения. Это может указывать на отсутствие инициативы в этом направлении.

Как показывают результаты, под инициативностью студенты понимают: собственное желание 72% (75 чел.), способность личности к самостоятельному началу чего-то – 56% (58 чел.), предприимчивость – 42% (44 чел.), самостоятельность – 34% (35 чел.), форму проявления общественной активности – 56% (58 чел.), форму проявления методической активности – 37% (39 чел.), умение разработать и реализовать свой проект – 46% (48 чел.), возможность быть свободным – 30% (31 чел.), профессиональное развитие – 49% (51 чел.). Результаты изучения мнений обучающихся о понятии инициативности представлены на рис. 2.

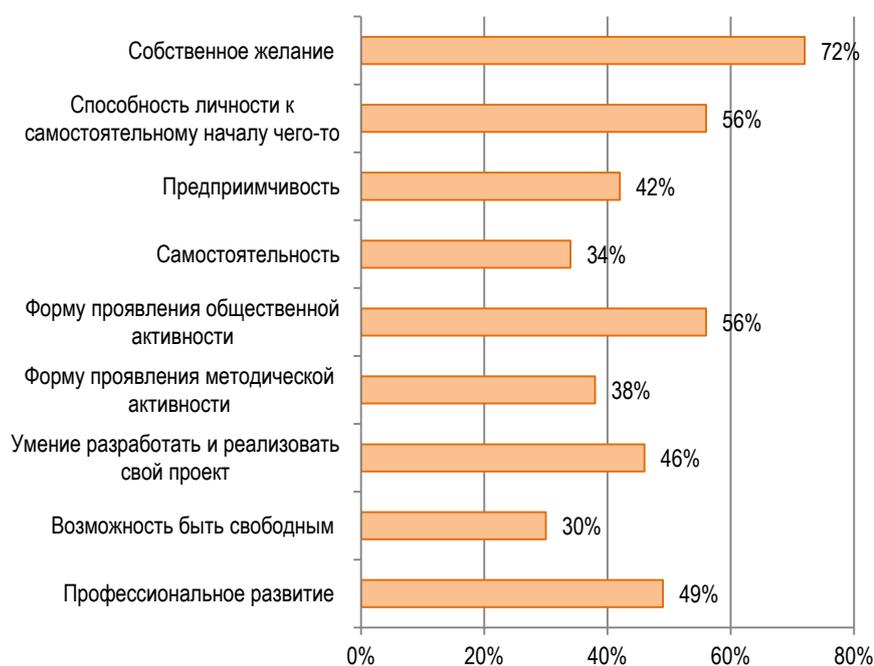


Рис. 2. Результаты изучения мнений обучающихся о понятии инициативности

Исследование, которое мы провели, дает нам основание считать, что подавляющее большинство студентов под инициативностью понимают наличие собственного желания у педагога. Равное количество студентов считают, что инициативность трактуется как способность личности к самостоятельному началу чего-то и определяется как форма проявления общественной активности. Меньшее количество голосов показали варианты ответов «самостоятельность» и «возможность быть свободным». Из этого следует, что студенты интерпретируют инициативность как собственную мотивацию к самостоятельному началу действий и выражение социальной активности.

Опрос, проведенный среди студентов для выявления готовности проявлять инициативу, показал следующие результаты: хотели бы проявлять инициативу в своей будущей педагогической деятельности 54% (чел.), сомневаются в ответе – 33% (чел.), не готовы проявлять инициативу – 13% (чел.). Данные о выявлении готовности студентов проявлять инициативу представлены на рис. 3.



Рис. 3. Данные о выявлении готовности студентов проявлять инициативу в будущей педагогической деятельности

Имеется свидетельство о том, что подавляющее число студентов выражают желание проявлять инициативу в собственной педагогической деятельности, что может быть индикатором их высокой мотивации в данной сфере.

Опрос среди студентов об отношении администрации к инициативным педагогам показал, что инициативного педагога поддерживает администрация школы – 36% (38 чел.), использует администрация школы – 25% (26 чел.), сомневаюсь с ответом – 20% (20 чел.), уважает администрация школы – 8% (8 чел.), не любит администрация школы – 8% (8 чел.), зависит от администрации школы – 1% (1 чел.), зависит от администрации школы, всякое бывает – 1% (1 чел.), администрация и уважает, и поддерживает – 1% (1 чел.). Результаты опроса об отношении администрации к инициативным педагогам представлены на рис. 4.



Рис. 4. Результаты опроса об отношении администрации к инициативным педагогам

Полученные данные свидетельствуют о том, что, по мнению большинства студентов, администрация школы поддерживает инициативных педагогов. Однако чуть меньше студентов полагают, что администрация школы часто использует их усилия. Это может говорить о том, что студенты видят поддержку со стороны администрации инициативным учителям, однако они могут быть убеждены, что эта поддержка не является полноценной или не используется в полной мере.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что студенты обладают пониманием инициативности и готовы ее проявлять в образовательной среде. Однако для успешной реализации своих инициатив им необходимо обеспечить педагогическое сопровождение и поддержку со стороны администрации школы. В связи с этим рекомендуется включение дополнительного образования для педагогического сопровождения, а также выстраивание системы работы и его корректировка в соответствии с меняющимися условиями.

#### Список источников

1. Указ Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»: Подзаконный правовой акт № 474 [принят Государственной думой от 21 июля 2020 г.] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 28.03.2024).
2. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации»: Федеральный закон № 489-ФЗ [принят 30 декабря Государственной думой 2020 г.] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/400156192/> (дата обращения: 28.03.2024).
3. Червонный М.А., Игна О.Н., Яковлев И.Н. Инициативы будущих учителей в педагогических вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2023. Вып. 5 (229). С. 93–102.
4. Ковжуть А.А., Чекина Е.В. Профессиональная инициативность как значимое качество личности будущего педагога // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2019. № 7. С. 7–11.
5. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.
6. Стахнева Л.А. Субъектность как предмет психологического исследования // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 6. С. 464–470.
7. Пак Л.Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза // Казанский педагогический журнал. 2009. № 7-8. С. 27–34.

## Педагогическое сопровождение профессиональных инициатив будущих учителей как фактор развития их субъектности

### Pedagogical support of professional initiatives of future teachers as a factor in the development of their subjectivity

Михаил Александрович Червонный<sup>1</sup>✉, Юлия Константиновна Пенская<sup>2</sup>  
Mikhail Alexandrovich Chervonnyy<sup>1</sup>, Julia Konstantinovna Penskaya<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Toms, Russia

✉ mach@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Развивающийся мир характеризуется растущей неопределенностью, предоставлением новых возможностей для профессионального становления, что требует инициативных стратегий действия. Субъектность будущего учителя – это его динамическая характеристика как субъекта деятельности, заключающаяся в инициации овладения им сначала образовательной, а затем педагогической деятельностью. Сформулирован актуальный перечень вопросов по развитию инициативности будущих учителей и ее педагогического сопровождения в процессе обучения в педагогическом вузе. Процесс включения в профессиональное инициирование, приводящий к развитию субъектности у будущих учителей, является сложным и многоуровневым, требующим технологического описания особого педагогического сопровождения в вузе (этапов, задействованных психологических регуляторов, качеств представителей профессиональных сообществ и др.).

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, педагогическая инициатива, профессиональная инициатива, субъектность, учитель, педагог

**Key words:** pedagogical support, pedagogical initiative, professional initiative, subjectivity, teacher, educator

**Благодарности:** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577>

В жизнедеятельности человека можно выделить два направления развития его поведения: активное проявление инициативы или следование шаблонным действиям, исходя из имеющихся образцов и сложившихся для конкретной ситуации норм [1]. В первом случае проявляется способность к самостоятельным, разнообразным и свободным действиям, во втором выполняются шаблонные действия по предоставленному алгоритму, сложившемуся стереотипу.

В разных ситуациях каждый из этих подходов может оказаться более предпочтительным: в стабильных условиях часто более эффективными являются шаблонные действия, поскольку они помогают сэкономить ресурсы и энергию,

тогда как в меняющихся условиях требуются инициативные решения. В настоящее время мир характеризуется постоянно растущей неопределенностью и изменениями, что создает новые возможности для принятия решений [2]. Это обстоятельство делает развитие инициативного поведения все более актуальной задачей системы образования, которая в течение многих столетий стремилась к формированию культурно одобренных шаблонов поведения.

В процессе развития инициативности остаются неясными многие важные аспекты, решения по которым будут определять направление развития образовательной системы в мире, который стремительно меняется. Эти аспекты касаются, прежде всего, того, как именно должна проявляться инициативность, как она взаимосвязана с самостоятельностью и активностью, какие условия и нормы определяют ее на разных возрастных этапах, какие факторы содействуют ее проявлению и какие противостоят этому, а также какие образовательные коллаборации могут содействовать процессу развития инициатив [3, с. 31]. Вопросы, связанные с формированием и стимулированием инициативного поведения среди обучающихся, включают поиск и разработку методов, которые поощряют творчество, самостоятельность и критическое мышление. Также к этому относится создание новых образовательных пространств, которые бы стимулировали активное участие студентов в учебном процессе, предоставляя им возможности для разработки и реализации собственных проектов и исследований. Эти изменения требуют глубокого пересмотра традиционных подходов и разработки новых стратегий, которые были бы в гармонии с текущими и будущими вызовами.

Из этого перечня выделяется группа актуальных вопросов, которые можно отнести к направлению, определяющему поиск механизмов сопровождения процесса генерации и внедрения профессиональных инициатив в период подготовки будущих учителей, а именно:

1. Как осуществить фиксацию появления инициативности, создать ситуации новизны, неопределенности, многовариативности решений проблем, возможности объективного выбора, притягательности самостоятельных действий, что станет определять преадаптивное поведение студента-педагога?

2. Какие условия способствуют или препятствуют развитию стремления к инициативности и исследовательской активности и как их можно применять в университетских практиках?

3. Какие специалисты и профессиональные сообщества в образовании способны обеспечить устойчивое развитие инициатив студентов (разработать правила работ и привить ценности, создать условия для профессиональных коммуникаций, обеспечить результаты) и их инновационность (обеспечить помощь мастеров, новизну форм и содержания, преобразование образовательных связей и отношений, новизну решений, повышение междисциплинарности, метапредметности и конвергентности)?

В подготовке студента в вузе есть две составляющие ситуации его развития как педагога: когда вуз для него выступает пространством, позволяющим осваивать, с одной стороны, культуру и нормы педагогической деятельности, а с другой – развивать целенаправленную и продуктивную деятельность внутреннего и внешнего характера, в ходе которой будущий учитель развивается как субъект деятельности.

Понятие субъекта и связанной с ним субъектности, исследованием которых занимается широкий круг психологов, педагогов и философов, имеет многоуровневую и интегральную характеристику. Так, обобщая употребление понятия «субъект» в психологии, К.А. Абульханова-Славская констатирует, с одной стороны, его распространение, а с другой – его многозначность, сложность применения как определения и необходимость проблемного раскрытия его смысла и критериев [4, с. 3]. Субъектность студента педагогического вуза можно определить как сложное и многогранное понятие, предполагающее инициирование образовательной и педагогической деятельности [5]. Становление субъектности нелинейный, иногда и разрывный динамический процесс, в котором студент выполняет активную роль меняя роли от пассивного получателя образования до активного участника педагогической деятельности [5].

Анализ периодической научной литературы по ключевым словам (педагогическая инициатива, агентность, субъектность размещенной в национальной электронной библиографической базе данных научного цитирования) за период с 2018 по 2022 г. показывает значительное количество исследований, предметом которых является субъектность педагога в разные периоды его становления (таблица).

**Частота упоминания ключевых слов по годам**

Ключевое слово	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.
Инициатива	290	321	341	337	337
Агентность	5	8	18	20	40
Субъектность	230	262	283	276	271

Одной из работ, предшествующей рассмотренному периоду педагогических исследований, посвященных онтогенезу субъектности педагога, выступает диссертация Е.Н. Волковой, в которой этот термин определяется «через категорию “отношение” и представляет собой отношение к себе как к деятелю» [6, с. 5]. На связи инициативности и субъектности ученика обращает Т.В. Прокофьева в своей диссертации и пишет, что субъект – это проявление инициативы и ответственности как форм активности, а субъектность – это способность инициировать и реализовывать различные виды деятельности [7, с. 18]. В субъектности

проявляется ценностно-смысловая сфера личности для всех видов деятельности и набор способностей к саморегуляции в конкретных ее видах [7, с. 18].

Исходя из вышесказанного, а именно выявленных положений термина «субъектность», установленного ключевого фактора ее развития – педагогической инициативности, актуализированных вопросов педагогического сопровождения субъектности, как нам представляется, и следует выстраивать процесс развития профессиональной субъектности будущих учителей. Раскрытие профессиональной инициативы студентов проводится нами на базе центра дополнительного физико-математического и естественно-научного образования (центр), действующего на базе Томского государственного педагогического университета. Его работа направлена на реализацию программ общеразвивающего общеобразовательного характера для детей, а также проведение различных мероприятий для обучающихся. Программы направлены на олимпиадную подготовку школьников, подготовку к аттестационным испытаниям, проведение занимательных кружков, обеспечение проектно-исследовательской деятельности, проведение пропедевтических курсов естественно-научных дисциплин, математики и робототехники и т.д. Одновременно с этим центр проводит значительное количество учебных, профориентационных и досуговых мероприятий в рамках соответствующих профилей. К деятельности центра с первого курса на добровольческой основе приглашаются все студенты вуза.

Схема привлечения и последующей деятельности студентов разворачивается по этапам: 1) ознакомление с направлениями деятельности; 2) исследование профессиональных предпочтений и необходимых компетенций; 3) проведение первичных испытаний по выбранным педагогическим направлениям; 4) ситуативное включение студентов в работу центра; 5) последовательная профессиональная деятельность. В качестве активации субъектной деятельности используются: мотивирование, критическое восприятие, выявление общности, активизация волевых действий и т.п. Инициативную деятельность начинающих учителей «сопровождают» как привлеченные высокопрофессиональные педагоги из вузов, школ и учреждений дополнительного образования, так и опытные студенты старших курсов, которые приобрели опыт разработки и реализации образовательных идей.

Сверяя наши данные, мы согласны с В.И. Пановым и И.В. Плаксиной, которые в своем исследовании субъектности будущих педагогов в условиях меняющейся образовательной среды делают вывод о том, что на 4-м курсе определяется становление субъекта учебной деятельности, содержание которой ближе к репродуктивной, при этом главенствующим признаком в характеристике субъекта является «активность» [8, с. 73–74]. Активность проявляется как признак субъекта на стадиях, определенных у авторов как «подмастерье», «ученик»,

«критик», «самоценность», но не стадии «мастер», на которой проводятся самостоятельное, а иногда и творческое выполнение репродуктивных заданий. На основе полученных характеристик обучающегося на этом уровне авторы приходят к мысли о том, что он скорее по привычке осваивает содержание предмета, но не профессиональную деятельность [8, с. 73]. Тем не менее опыт применения разработанной нами поэтапной деятельности и реализуемое педагогическое сопровождение позволяют говорить об увеличении студентов, создающих и реализующих продуктивные педагогические идеи.

Действуя по указанной выше технологической схеме, нам удастся достичь высокой степени проявления инициативности будущих учителей, большая часть которых проявляют себя на 4-м и 5-м курсах в различных видах деятельности, реализуя продуктивные разработки – авторские мероприятия и курсы дополнительного образования для школьников.

**Выводы:**

1. В контексте формирования профессиональной субъектности будущих педагогов особую важность представляют вопросы развития инициативности и самостоятельности у студентов-педагогов.

2. Особое внимание следует уделять вопросам развития инициативных поведенческих стратегий, изучению факторов, содействующих и мешающих развитию любознательности и инициативности будущих учителей, а также создания системы педагогического сопровождения, в которую привлекаются представители профессиональных сообществ в обеспечении устойчивого развития инициатив и их инновационности.

3. Привлечение студентов к профессиональной деятельности в рамках центров дополнительного образования способствует саморазвитию студентов, обеспечивает их перевод из субъекта образовательной в субъект педагогической деятельности.

4. На определенных этапах обучения студентов-педагогов можно зафиксировать уровень инициативы и активности, что, возможно, будет характеризовать творческую, но репродуктивную профессиональную деятельность. Целенаправленная и продуктивная деятельность внутреннего и внешнего характера не может быть достигнута только посредством формализованного учебного процесса.

Таким образом, развитие профессиональной инициативности как фактора и субъектности у будущих учителей является сложным и многоуровневым процессом, требующим комплексного подхода в педагогическом сопровождении со стороны педагогических вузов и профессиональных сообществ.

#### **Список источников**

1. Колесов Д.В. Инициативное и шаблонное поведение // Развитие личности. 2004. № 1. С. 62–70.

2. Обухова Н.И. VUCA-мир и образовательная среда // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2021. № 3 (11). С. 11–22. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (дата обращения: 02.02.2024).
3. Обухов А.С. От исследовательской активности к исследовательской деятельности: учение через открытия // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: сб. докл. IX Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 08–10 февраля 2018 года. М., 2018. Т. 1. С. 20–33.
4. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 20 с.
5. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: Теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2002. 519 с.
6. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: Теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 308 с.
7. Прокофьева Т.В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2001. 164 с.
8. Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 64–83. doi: 10.17759/psyedu.2022140205 (дата обращения: 30.01.2024).

**Практика педагогического сопровождения образовательных инициатив  
студентов в педагогическом вузе**

**Practice of pedagogical support of educational initiatives  
of students at a pedagogical university**

**Игорь Николаевич Яковлев**

**Igor Nikolaevich Yakovlev**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

yakovlevig97@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматривается важность педагогического сопровождения процесса формирования инициативы у будущих педагогов для успешной подготовки к профессиональной деятельности. Обращается внимание на необходимость направления студентов на решение актуальных задач образования через проектирование личностно-профессиональных инициатив. Отмечается, что формирование инициативы у будущих педагогов требует внимательного контроля, который может осуществляться с помощью технологии педагогического сопровождения. Акцент делается на том, что эта технология способствует созданию благоприятных условий для развития личности студентов и эффективного использования ресурсов для решения образовательных и социально-педагогических задач. Приводятся различные определения понятия инициативы в педагогическом контексте, а также подчеркиваются значимость и роль профессиональной инициативы в процессе подготовки будущих педагогов. Представлен опыт такого педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** будущие учителя, инициативы, педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность

**Key words:** future teachers, initiatives, pedagogical support, professional activities

**Благодарности:** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577>

Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности можно обеспечить через педагогическое сопровождение процесса разработки студентами личностно-профессиональных инициатив, направленных на решение актуальных образовательных задач. Формирование инициативы у будущих педагогов – это важный процесс, который требует внимательного вмешательства. Один из способов контроля – внедрение технологий педагогического сопровождения. Применение таких инноваций в педагогическом процессе обеспечивает благоприятные условия для развития личности, эффективное использование ресурсов для решения возникающих образовательных задач.

В педагогическом словаре под инициативой понимается внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящей роли в коллективных действиях [1]. Е.А. Шанц в своем исследовании определяет инициативу как почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности [2, с. 102]. В.А. Анисимова определяет термин «инициатива» с двух разных подходов: первый – инициатива является не чем иным, как почином, внутренним побуждением студента к новым формам образовательной деятельности, вызванным из вне. Второй подход рассматривает способность к самостоятельным инициативным действиям [3, с. 25]. В работе О.В. Дружиловской рассматривается понятие профессиональной инициативы. Автор трактует профессиональную инициативу педагога как важное проявление личностных качеств, способ выражения творческих потребностей и достижения значимых профессиональных результатов [4, с. 104].

Профессиональное развитие будущих учителей должно начинаться еще в учебных заведениях и должно тесно взаимодействовать с реальным процессом образования, включая как основное, так и дополнительное образование. Для этого необходимо объединить системы высшего педагогического образования с образовательными учреждениями. Таким образом, оптимальным будет вовлечение будущих учителей в активную и продолжительную педагогическую практику, а также в широкое взаимодействие с представителями различных профессиональных сообществ. Сотрудничество педагогических вузов с образовательными учреждениями и научными организациями позволит создать среду, в которой студенты смогут участвовать в постоянной практической деятельности, направленной на разработку, внедрение и проверку различных педагогических и образовательных инициатив, таких как организация мероприятий и олимпиад, разработка и преподавание дополнительных образовательных курсов, а также создание образовательных стартапов.

Рассматривать педагогическое сопровождение образовательных инициатив будущих учителей можно с трех разных уровней проявления инициативы.

1. **Низкий.** Данный уровень рассматривался в рамках курса педагогики на студентах 3-го курса. На практических занятиях будущие педагоги показывают фрагменты уроков, где есть новизна, возникающая от их собственной инициативы. Весь процесс осуществляется при консультации преподавателя. Такой уровень можно назвать низким, потому что он не выходит за рамки формальных учебных обязанностей и проявляется в рамках обязательных дисциплин.

Низкий уровень проявления инициативы у будущих педагогов может быть связан с несколькими факторами. Во-первых, это может быть результатом недостаточной мотивации студентов к самостоятельной активности или нечеткой цели обучения. Также недостаток опыта и уверенности в своих силах может пре-

пятствовать проявлению инициативы у будущих педагогов. Кроме того, негативный опыт в обучении или недостаточное понимание важности инициативы в педагогической деятельности также могут оказать влияние.

Другими возможными причинами низкого уровня проявления инициативы у будущих педагогов могут быть недостаточное развитие креативного мышления, страх ошибиться или неудачи, недостаток поддержки со стороны преподавателей или недостаточная осведомленность о возможностях проявления инициативы в своей будущей профессиональной деятельности.

**2. Средний.** Проявление и реализация инициативы происходят в центре дополнительного образования детей на базе вуза. Приходят сюда студенты либо по приглашению представителей центра, либо благодаря собственному желанию. Преподаватели центра являются наставниками для студентов: помогают будущим педагогам в разработке и реализации мероприятий, курсов дополнительного образования. В рамках такой деятельности у студентов есть возможность получить обратную связь в виде методических рекомендаций по улучшению своих работ и обозначить ориентиры для дальнейшей деятельности. Реализуя свои инициативы в центре дополнительного образования, будущие педагоги повышают свой профессиональный уровень.

Средний уровень проявления инициативы будущим педагогом может быть связан с несколькими факторами. Во-первых, это может зависеть от личностных особенностей будущего педагога, таких как уверенность в себе, мотивация к саморазвитию и стремление к самостоятельной деятельности. Также это может зависеть от образовательной среды и поддержки, предоставляемой учебным заведением. Стандарты и требования учебной программы также могут оказать влияние на уровень инициативы студента. Наконец, социокультурные и профессиональные факторы также могут сказаться на проявлении инициативы будущим педагогом. Например, степень приверженности к инновациям в образовании, степень автономии в проведении уроков и поддержка коллег и администрации школы могут повлиять на уровень инициативы будущего педагога.

**3. Высокий.** В ходе исследования, проведенного в 2022 г., было выявлено, что в университетских практиках обнаруживается категория педагогического сопровождения будущих учителей вне своих формальных обязанностей за пределами вуза. При этом такие студенты реализуют свою инициативу вне зависимости от того, есть ли такая система в вузе или ее нет. Реализовываться такая система может также на базе центров дополнительного образования в вузах. При высоком уровне проявления образовательных инициатив студенты уже без помощи педагога реализуют написанные ими образовательные программы, организацию и проведение олимпиад и т.д.

Высокий уровень проявления инициативы у будущих педагогов может быть связан с несколькими факторами.

Во-первых, личностные качества играют важную роль. Уверенность в себе, самодисциплина, целеустремленность и желание самосовершенствоваться могут помочь будущему педагогу проявлять инициативу. Также важна профессиональная мотивация. Высокий уровень проявления инициативы часто связан с интересом к новаторству в образовании, желанием улучшить учебный опыт учащихся и стремлением к профессиональному росту. Поддержка со стороны учебного заведения также может стимулировать будущих педагогов к проявлению инициативы, например, создание условий для самостоятельной работы, проведение мастер-классов и обучение навыкам профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, высокий уровень проявления инициативы у будущих педагогов обычно связан с сочетанием личностных качеств, профессиональной мотивации и поддержки со стороны образовательной среды.

Итак, сопровождение образовательных инициатив будущих педагогов в рамках их обучения в педагогическом вузе:

- 1) содействует проявлению их образовательных инициатив;
- 2) идет активное вовлечение студентов в профессиональную среду (уровень нового будущего), где они могут приобрести педагогический опыт еще во время учебы. Их созданные образовательные инициативы обладают практической ценностью: любое занятие, курс или мероприятие, представленное на конкурсе и улучшенное в соответствии с рекомендациями экспертов, можно успешно внедрять в работу образовательных учреждений;
- 3) позволяет не потерять будущего учителя.

#### **Список источников**

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
2. Шанц Е.А. Инициативность как одно из социально значимых качеств личности студента в общественно полезной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 157–159.
3. Анисимова В.А., Драгатов Л.А. Актуализация педагогической инициативы специалистов в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2016. № 15. С. 24–26.
4. Дружиловская О.В. Профессиональная инициатива как категория личностного развития педагога специального образования // Ценности и смыслы. 2015. № 4 (38). С. 103–109.

## РАЗДЕЛ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ ИНИЦИАТИВ

УДК 371.314.6

**Возможности реализации школьных проектов  
в аспекте предпринимательских инициатив**

**Opportunities for implementing school projects in terms  
of entrepreneurial initiatives**

**Татьяна Васильевна Богак**

**Tatyana Vasilevna Bogak**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

TBogak@yandex.ru

*Аннотация.* Предложена трактовка термина «предпринимательская инициатива». Исследованы факторы успешной реализации проекта. Проанализированы виды государственной и партнерской поддержки стартапов. Рассмотрены некоторые структуры поддержки молодежных проектов.

*Ключевые слова:* предпринимательская инициатива, школьный проект, факторы успешности реализации проекта, классификация видов государственной и партнерской поддержки стартапов

*Key words:* entrepreneurial initiatives, school project, factors for the success of project implementation, classification of types of state and partner support for startups

Предпринимательская инициатива представляет собой одну из форм управления в сфере предпринимательства, основанную на новых идеях, позволяющих разработать новые товары и услуги, а также повышающих конкурентоспособность и эффективность уже имеющихся. Реализация предпринимательских инициатив возможна через стремление субъекта управления предпринимательской деятельности к самоорганизации, эффективному использованию внутренних (личностных) ресурсов и новейших достижений науки и техники.

Целью реализации предпринимательских инициатив можно назвать рост благосостояния через повышение конкурентоспособности товара и ликвидности предприятия.

В первой половине XXI в. в России сложилась ситуация, когда стала возможной реализация предпринимательских инициатив с помощью различных методов и средств.

К одним из направлений развития предпринимательских инициатив относится использование проектного управления в организациях различных форм собственности. Внедрение основ проектной деятельности в образовательную систему на различных ее уровнях позволяет будущим исполнителям получить основы знаний в области управления проектами.

Для успешной реализации любого проекта необходимо выполнение ряда факторов. Наиболее значимые факторы представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Факторы успешной реализации проекта**

Наименование фактора	Характеристика фактора
Миссия	Точное определение миссии организации
Содействие	Прямое и косвенное содействие со стороны руководства
Задачи	Умение оперативно решать возникающие задачи
Требования	Учет требований заказчика и конечных потребителей
Планирование	Высокая степень и четкость планов
Технологии	Актуальность необходимых технологий
Исполнители	Наличие квалифицированного персонала
Контроль	Эффективная система контроля
Инфраструктура	Наличие развитой инфраструктуры

Молодое поколение основам проектной деятельности обучается уже в школах, при подготовке индивидуальных проектов в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования.

Обязательная подготовка индивидуального проекта обучающихся средних общеобразовательных организаций позволяет решить задачи, представленные в табл. 2.

Таблица 2

**Решаемые задачи при подготовке индивидуального проекта**

Задача	Характеристика
Стимулирование	Возможность стимулирования самостоятельной познавательной деятельности обучающихся
Изучение	Изучение сложных объектов с позиций нескольких наук
Участие	Участие в социально-значимой созидательной деятельности

По результатам подготовленного индивидуального проекта школьник получает возможность создания собственного продукта (проекта), обладающего новизной и потенциалом практического применения.

Проектная деятельность в школе характеризуется некоторыми особенностями, представленными в табл. 3.

### Особенности проектной деятельности в школе

Наименование	Характеристика
Тематика индивидуальных проектов	Ориентация на реально интересные для обучающихся проблемы
Групповая работа	Использование элементов командной работы
Самостоятельная работа	Самостоятельная работа школьников на всех этапах подготовки проекта – от выдвижения гипотезы до оценки предполагаемого результата
Интеграция	Метапредметное исследование

Для реализации проектов, разработанных обучающимися школ, характерен низкий уровень финансирования.

Одним из вариантов развития проекта в готовый бизнес можно назвать стартап, представляющий собой компанию с короткой историей операционной деятельности.

Существуют следующие виды государственной поддержки реализации стартапов – финансовая, информационная, имущественная, консультационная и образовательная поддержка.

Финансовая поддержка реализуется через субсидии, инвестиционную и льготную кредитную формы, с помощью грантов и льгот.

Информационная поддержка осуществляется на базе федеральных и региональных информационных систем.

Имущественная поддержка предполагает льготное использование государственного имущества в процессе разработки и (или) реализации проекта.

Консультационную и образовательную поддержку можно объединить, так как их реализация проявляется в организации и проведении консультаций и обучения на базе государственных экономических институтов, институтов образования и др.

Помимо поддержки государства при реализации проектов возможна поддержка и частных инвестиционных партнеров.

К видам партнерской поддержки относятся:

- материальная поддержка;
- финансовая поддержка;
- информационная поддержка;
- методическая поддержка.

Основной критерий – возможность и готовность партнера оказать необходимый вид поддержки.

В целом, если сравнить виды государственной и партнерской поддержки стартапов, можно отметить, что они схожи. Классифицировать их можно следующим образом:

- финансовая поддержка;
- информационная поддержка;
- материальная поддержка;
- методическая поддержка.

В рамках финансовой поддержки возможна реализация субсидий, инвестиций, льготных кредитов, грантов, целевого финансирования.

Информационная поддержка включает информационное обеспечение и использование данных баз федеральных и региональных информационных систем.

Материальная поддержка предполагает льготное использование государственного и (или) частного имущества в процессе разработки и (или) реализации проекта.

Методическая поддержка представляет собой методическое обеспечение в виде организации и проведении консультаций и обучения на базе государственных и частных экономических институтов, институтов образования, некоммерческих фондов и др.

Для поддержки молодежных проектов в России действует фонд «Молодежная предпринимательская инициатива» (МПИ).

Данный фонд представляет собой венчурный фонд для поддержки проектов молодых предпринимателей в возрасте от 14 до 24 лет. Фонд работает совместно с платформой молодежного предпринимательства «Конструкториум». При желании получить поддержку от фонда необходимо принять участие в отборе и разместить информацию о своем проекте на платформе «Конструкториум».

Платформа «Конструкториум» создана Агентством стратегических инициатив (АСИ) и будет способствовать нахождению молодыми людьми перспективных направлений развития бизнеса и повышению финансовой грамотности.

На платформе доступны четыре сервиса:

- продвижение бизнес-проекта;
- поиск партнеров;
- получение консультаций от экспертов;
- информация о мерах поддержки (федеральных и региональных).

На платформе «Конструкториум» аккумулировано более 1 000 мер поддержки. Помимо этого, с помощью электронного сервиса можно подобрать команду для будущей предпринимательской деятельности, воспользоваться имеющимися на платформе инструкциями для защиты интеллектуальной собственности, использовать размещенный образовательный контент от ведущих образовательных организаций и материалы по лучшим практикам ведения предпринимательской деятельности при дефиците имеющихся знаний, что позволит повысить их уровень.

Еще одним элементом поддержки стартапов является Национальный проект «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы» [1]. Фонд направлен на улучшение предпринимательского климата в России.

В структуру Национального проекта входят четыре федеральных проекта:

- создание благоприятных условий для осуществления деятельности самозанятых;
- создание условий для упрощения старта и повышения комфорта ведения бизнеса;
- акселерация субъектов малого и среднего предпринимательства;
- создание цифровой платформы с возможностью адресного подбора и дистанционного получения мер поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства и самозанятых.

Реализация перечисленных проектов позволит увеличить численность людей, занятых в сфере малого и среднего бизнеса.

Подготовка индивидуальных проектов в средних общеобразовательных организациях, как правило, осуществляется руководством школ, не имеющих профильного образования в области проектной деятельности. Не многие учащиеся школ имеют представление о существующих мерах поддержки стартапов и возможности принять участие в отборе для получения этой поддержки.

Таким образом, учитывая низкий уровень поддержки проектов, подготовленных школьниками, проанализировав возможности поддержки стартапов, имеющихся в России в третьем десятилетии XXI в., и зная о наличии разрыва между этими двумя факторами, отмечается очевидная необходимость его уменьшения через создание системы взаимодействия образовательных организаций различных уровней.

#### **Список источников**

1. Национальный проект «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы»: сайт. 2024. URL: <https://мойбизнес.рф/project/?ysclid=lvn2la89m1847539857> (дата обращения: 25.02.2024).

**О мерах поддержки молодежного предпринимательства  
в педагогических вузах: аналитический обзор**

**On measures to support youth entrepreneurship  
in pedagogical universities: analytical review**

**Елена Владимировна Колесникова**

**Elena Vladimirovna Kolesnikova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

kolesnikovaev@tspu.edu.ru

***Аннотация.*** Аналитический обзор посвящен мерам образовательной и инфраструктурной поддержки молодежного предпринимательства в российских педагогических вузах. Проанализированы официальные сайты 38 педагогических вузов, а также данные опроса 500 участников акселерационной программы «ПроектУм», реализованной на базе Томского государственного педагогического университета в 2023 г. Авторские исследования выявили количественные индикаторы по четырем показателям, включающими меры образовательной поддержки в виде обязательных курсов предпринимательской направленности по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки); показатели наличия в вузе образовательных программ экономического или предпринимательского профиля; нормативно-правовые показатели, стимулирующие выполнение ВКР в виде стартапа; меры инфраструктурной поддержки предпринимательства (кафедры, бизнес-инкубаторы, акселераторы). Результаты авторского исследования могут послужить опорой педагогическим вузам при решении стратегических задач концепции построения и развития экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования на период до 2030 г.

***Ключевые слова:*** молодежное предпринимательство, педагогические вузы, платформа национально-технологической инициативы, платформа университетского технологического предпринимательства, акселерационная программа, меры поддержки предпринимательства в вузе, концепция построения и развития экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования, бизнес-инкубатор, акселератор

***Key words:*** youth entrepreneurship, pedagogical universities, platform of national technological initiative, platform of university technological entrepreneurship, acceleration program, measures to support entrepreneurship at the university, concept of building and developing an ecosystem of youth entrepreneurship in the higher education system, business incubator, accelerator

Развитие малого и среднего бизнеса вместе с увеличением численности до 25 млн индивидуальных предпринимателей и самозанятых к 2030 г. относится к числу приоритетных национальных целей технологического суверенитета Российской Федерации [1]. Особый акцент со стороны государства, включая и Послания Президента России Федеральному собранию от 29 февраля 2024 г., сде-

лан на создании условий стимулирования и поддержки молодежного предпринимательства, как драйвера инновационных идей и проектов в развитии экономик регионов [2].

Для решения актуальных проблем государственной молодежной политики в сфере предпринимательства, начиная с 2022 г. на период до 2030 г., во всех российских вузах начался процесс реализации концепции построения и развития экосистемы молодежного предпринимательства [3].

Целевые установки концепции ориентируются на следующие результаты:

- формирование в вузе профессионального сообщества педагогов, наставников и экспертов в области молодежного предпринимательства;
- разработка и реализация предпринимательских образовательных программ, специальных курсов, факультативов, тренингов;
- формирование системы профессиональной ориентации молодежи на предпринимательскую деятельность с учетом профиля подготовки;
- развитие сотрудничества с бизнес-сообществами в части коммерциализации и акселерации стартап-проектов с опорой на результаты научных исследований вуза;
- создание предпринимательской инфраструктуры внутри вуза;
- подготовка проектных молодежных команд для открытия высокотехнологичного бизнеса.

Инициативы государства стимулируют рост интереса студенческой молодежи к различным видам предпринимательской активности. С каждым годом все большее число студентов вузов с готовностью вовлекаются в конкурсы предпринимательских грантовых проектов, например «Студенческий стартап», «Твой ход», «Я в деле», «Страна мастеров», «Сильные идеи для нового времени».

Однако, как показали результаты исследований по данным [3] и результатам опроса 500 участников акселерационной программы «ПроектУм», реализованной на базе Томского государственного педагогического университета в 2023 г., открытию собственного бизнеса мешают выявленные барьеры (рис. 1). При этом более половины участников акселератора (344 человека) считают, что наиболее оптимальным вариантом приобретения предпринимательского опыта, будучи студентом вуза, должна стать деятельностно-мотивационная учеба в рамках основной предпринимательской программы или в рамках профильной программы в виде спецкурсов, факультативов и акселераторов, главное – по официальному расписанию. Среди значимых для развития предпринимательского проекта инфраструктурных мер поддержки, практически 90% респондентов указали на необходимость наличия в вузе профильных кафедр, бизнес-инкубатора, научно-технологических и инновационных пространств.

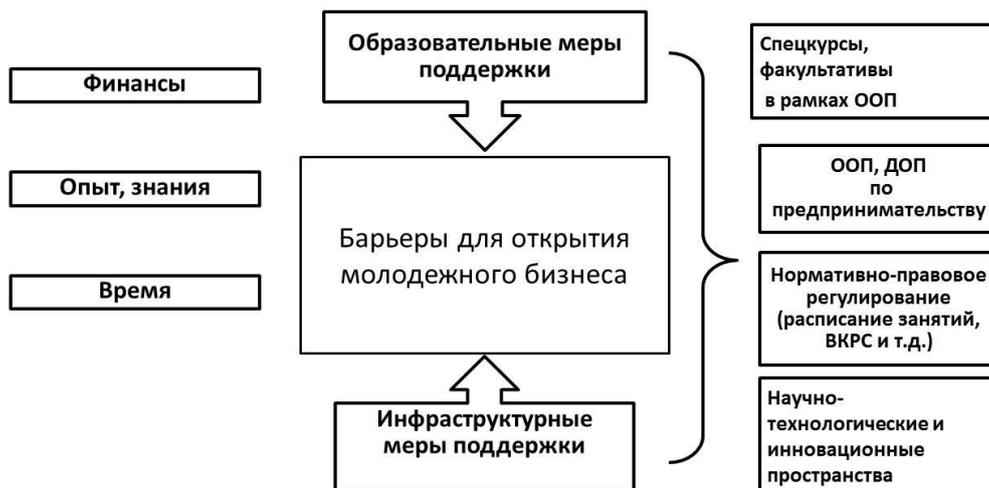


Рис. 1. Барьеры для открытия молодежного предпринимательства

Созданию условий для преодоления барьеров и массового вовлечения студентов вузов в технологическое предпринимательство способствует грантовая поддержка автономной некоммерческой организации «Платформа национальной технологической инициативы» акселерационных программ развития проектных команд и студенческих инициатив в рамках реализации федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» государственной программы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации». Суть акселерационной программы представлена на рис. 2.

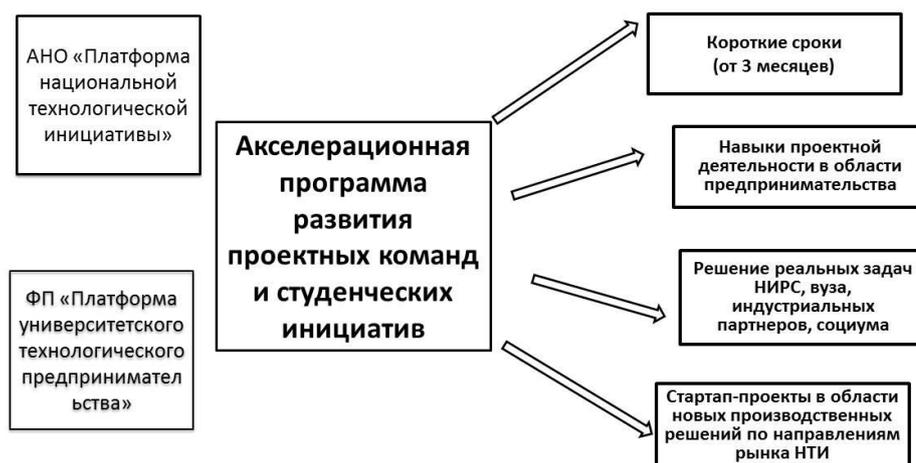


Рис. 2. Суть акселерационной программы

Однако анализ заявок победителей грантовых конкурсов по запуску и развитию в российских вузах акселерационных программ в 2022, 2023 и 2024 гг.

показал, что педагогические университеты в общем числе заявителей мало заметны [5–8]. Так, в 2022 г. в числе победителей значилась заявка только Тульского государственного педагогического университета, в 2023 и 2024 гг. отмечено два педагогических вуза: Тульский и Томский.

Обнаруженный факт вызвал интерес к проведению аналитического обзора образовательных и инфраструктурных мер поддержки молодежного предпринимательства в педагогических вузах Российской Федерации. В рамках исследования весной 2024 г. был проведен поиск, сбор и анализ доступной информации с официальных сайтов 38 российских педагогических вузов по четырем показателям (рис. 3).

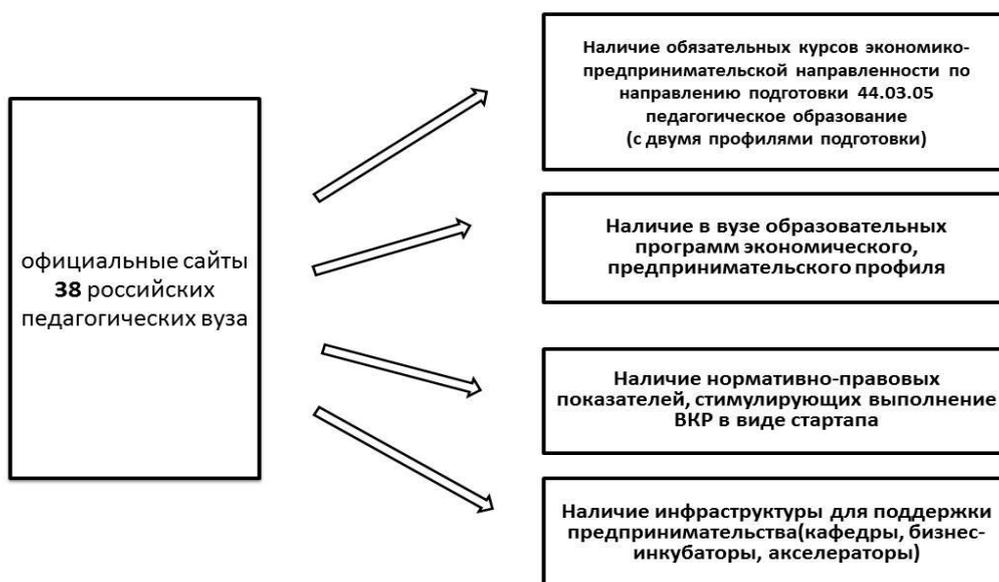


Рис. 3. Аналитический обзор образовательных и инфраструктурных мер поддержки молодежного предпринимательства в педагогических вузах

Следует отметить, что искомая информация по всем исследуемым индикаторам была обнаружена на сайтах только пяти вузов: ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». Вместе с тем в исследуемый период информация по всем четырем показателям не была найдена на сайтах Азовского, Дагестанского, Донецкого, Луганского, Херсонского государственных педагогических университетов. В дальнейшем обзорный анализ представлен на основании доступной информации с сайтов 33 педагогических вузов.

По первому показателю выявлено, что в рамках педагогического бакалавриата всех вузов реализуется минимум один обязательный курс, содержательно связанный с предпринимательством. В 28 педагогических вузах дисциплина называется «Финансово-экономический практикум», в единичных случаях дисциплина называется как «Практикум по финансовой грамотности», «Экономика», «Основы экономики», «Основы экономических знаний в профессиональной деятельности», «Экономика образования».

Практически во всех 33 педагогических университетах есть профильные факультеты или кафедры и обязательно реализуется минимум одна программа (бакалавриата/магистратуры) экономической направленности, косвенно, но все же связанная с сущностью предпринимательства. В некоторых вузах, например в Армавирском гуманитарно-педагогическом университете, реализуются три разнопрофильные программы бакалавриата и две магистерские, в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина на факультете управления и социально-технических сервисов с участием кафедры экономики предприятия реализуется семь разнопрофильных программ бакалавриата. В основном в разных вузах образовательные программы реализуются по 38 группам, а также в рамках 44 групп по направлению подготовки «Педагогическое образование» или «Профессиональное обучение (по отраслям)» с профильностью в области экономики, менеджмента, маркетинга и управления. В ходе анализа отмечено малое количество образовательных программ с акцентом на предпринимательстве. Две из них реализуются в Томском государственном педагогическом университете в рамках бакалавриата 44.03.04 Профессиональное обучение (Предпринимательство) и магистратуры 44.04.04 Профессиональное обучение (Предпринимательство и стартап-проектирование в социальной сфере). Также профиль «Предпринимательство» реализуется в рамках магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование (Экономическое образование), (Робототехника, предпринимательство и дизайн в технологическом образовании), (Предпринимательская деятельность в сфере образования) на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Исследуя индикаторы по третьему показателю, выявлено, что благодаря мерам нормативно-правовой поддержки, разработанным с учетом методических рекомендаций [9], у студентов Нижегородского педагогического есть возможность подготовить и защитить выпускную квалификационную работу в виде стартапа. Такая же возможность есть у студентов Томского, Тульского, Самарского и Башкирского педагогических университетов. В остальных 28 педагогических вузах на момент проведения исследований информация на сайтах по нормативно-правовому показателю, регламентирующего выполнение ВКР в виде стартапа, не обнаружена.

По четвертому показателю анализ сайтов показал, что многие педагогические вузы пока находятся на этапе развития инновационных мер инфраструктурной поддержки предпринимательства. Так, из 33 вузов только в семи созданы бизнес-инкубаторы и только в двух проводятся акселерационные программы по обучению студентов созданию предпринимательских проектов в короткие сроки. Следует отметить, что наличие инновационных пространств как самостоятельных единиц предпринимательской экосистемы позволяет стимулировать молодежное предпринимательство, предоставлять места для поиска единомышленников, разработки стартапа, а значит, привлекать грантовую поддержку на обучение и развитие проекта вплоть до создания высокотехнологичного бизнеса.

Таким образом, анализ образовательных и инфраструктурных мер поддержки студенческого предпринимательства на основе открытой информации с 33 сайтов педагогических вузов выявил, что в каждом вузе существуют неравнозначные подходы к организации этой поддержки. Несмотря на наличие в каждом педагогическом вузе профильного структурного подразделения и образовательного всеера программ экономического профиля, внимание привлекает отсутствие в педагогическом бакалавриате обязательных для освоения дисциплин по предпринимательству. Практически нет образовательных программ со спецификой на предпринимательство, во многих вузах нет возможности выполнения ВКР в виде стартап-проекта, не развита инновационная инфраструктура (бизнес-инкубатор, акселератор), способствующая на постоянной основе сопровождать и оказывать поддержку молодежному предпринимательству.

Подведя итоги, можно констатировать, что те проблемы, которые обозначены в данной статье, подтверждаются результатами обзорного исследования информации, доступной с официальных сайтов российских педагогических вузов. Для решения выявленных проблем и стратегических задач концепции формирования экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования необходима перезагрузка педагогических вузов, учитывающая как образовательные и инфраструктурные изменения внутренних процессов, направленные на формирование корпоративного предпринимательского мышления, так и внешние условия, способствующие развитию сотрудничества с бизнес-сообществами в части коммерциализации и акселерации стартап-проектов с опорой на профильность и результаты научных исследований вуза, что может служить полем будущих исследований.

#### **Список источников**

1. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (дата обращения: 15.03.2024).

2. Развитие экономики и предпринимательства: Страну меняют люди: сайт. URL: <https://xn--80aicnneqwjlgj1ncm.xn--80aq0a.xn--p1ai/business> (дата обращения: 20.03.2024).

3. Концепция построения и развития экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования: документ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.03.2022 г. № МН-11/542. URL: <file:///C:/Users/fFTP/Downloads/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D1%8D%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8B%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%BC.pdf> (дата обращения: 30.03.2024).

4. Сорокин П.С., Черненко С.Е., Вятская Ю.А. Инфраструктура поддержки студенческих предпринимательских инициатив в вузах: российский ландшафт. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 90 с. (Современная аналитика образования. № 2 (70)). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/843330641.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).

5. Протокол № 6-АП/2022 заседания конкурсной комиссии по проведению конкурсного отбора организаций высшего образования в целях организации акселерационных программ поддержки проектных команд и студенческих инициатив для формирования инновационных продуктов от 5 сентября 2022 г. // АНО Платформа НТИ: сайт. URL: [https://s3.dtlr.ru/deprtfiles/site/docs/300622\\_2/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%9A%D0%9E%D0%9B%20%E2%84%96%206-%D0%90%D0%9F2022\\_05\\_09\\_2022.pdf](https://s3.dtlr.ru/deprtfiles/site/docs/300622_2/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A2%D0%9E%D0%9A%D0%9E%D0%9B%20%E2%84%96%206-%D0%90%D0%9F2022_05_09_2022.pdf) (дата обращения: 15.03.2024).

6. Протокол № 11-АП/2022 заседания конкурсной комиссии по проведению дополнительного конкурсного отбора организаций высшего образования в целях организации акселерационных программ поддержки проектных команд и студенческих инициатив для формирования инновационных продуктов от 26 сентября 2022 г. // АНО Платформа НТИ: сайт. URL: <https://s3.dtlr.ru/deprtfiles/site/docs/110822/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%2026.09.22.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).

7. Протокол № 8-АП/2023 заседания конкурсной комиссии по проведению дополнительного конкурсного отбора организаций высшего образования в целях организации акселерационных программ поддержки проектных команд и студенческих инициатив для формирования инновационных продуктов от 08 июня 2023 г. // АНО Платформа НТИ: сайт. URL: <https://s3.dtlr.ru/deprtfiles/site/docs/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%208-%D0%90%D0%9F%20%D0%BE%D1%82%2008.06.2023.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).

8. Протокол № 4-АП/2024 заседания конкурсной комиссии по проведению дополнительного конкурсного отбора организаций высшего образования в целях организации акселерационных программ поддержки проектных команд и студенческих инициатив для формирования инновационных продуктов от 12 марта 2024 г. // АНО Платформа НТИ: сайт. URL: <https://s3.dtlr.ru/pnti/zakupki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%204-%D0%90%D0%9F.2024%20%D0%BE%D1%82%2012.03.2024.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).

9. Методические рекомендации для университетов по формированию системы, направленной на развитие практик сопровождения обучающихся при подготовке и защите выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом»: документ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29.09.2022 г. № МН-11/3030. URL: <https://media.nosu.ru/2023/10/4.metodicheskie-rekomendacii-dlja-obrazovatelnyh-organizacij-vysshego-obrazovanija-po-podgotovke-startapov.pdf> (дата обращения: 30.03.2024).

**Влияние реализации предпринимательских инициатив в вузе  
на профессиональное и личностное развитие студентов  
в транзитивном обществе**

**The impact of the implementation of entrepreneurial initiatives  
at a university on the professional and personal development of students  
in a transitional society**

**Анастасия Игоревна Копытова<sup>1✉</sup>, Галина Владиславовна Арышева<sup>2</sup>,  
Ксения Эдуардовна Окушко<sup>3</sup>**  
**Anastasia Igorevna Kopytova<sup>1</sup>, Galina Vladislavovna Arysheva<sup>2</sup>,  
Ksenia Eduardovna Okushko<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ kopitovaai\_21@mail.ru

**Аннотация.** Представлено развитие университетов в транзитивном обществе, включение педагогических университетов страны в технологическое предпринимательство. Описан опыт организации технологического предпринимательства в г. Томске, в частности в Томском государственном педагогическом университете. Показано, какое влияние это оказывает на развитие личностных и предпринимательских качеств студентов университета.

**Ключевые слова:** предприниматель, университет, транзитивное общество, технологическое предпринимательство, высшее образование, профессиональные и личностные качества

**Key words:** entrepreneur, university, transitional society, technological entrepreneurship, higher education, professional and personal qualities

В транзитивном обществе как переходной, трансформирующейся, ускоряющейся в жизни системе [1] от личности требуется многозадачность и стрессоустойчивость. Учреждения высшего образования, учитывая запросы промышленных предприятий и социокультурных организаций, готовят специалистов, способных адаптироваться и выживать в сложном, нестабильном транзитивном обществе.

Роль человеческого капитала в транзитивном обществе взаимосвязана с понятием «рынок», на котором монетизируется и коммерциализируется профессионализм выпускника [2]. Работодатели хотят, чтобы выпускники университетов обладали навыками креативности, цифровой и финансовой грамотности, коммуникабельности, способности к обучению и самообучению, чтобы обеспечивать производство высокого качества продукции или услуги, а также должны быть способны формировать активную жизненную позицию и иметь предпринимательские компетенции, чтобы продвигать компанию на конкурентном рынке, модернизируя существующие продукты и услуги под актуальные запросы клиентов или создавая новые [3].

Потенциал молодежи, сосредоточенный в высших учебных заведениях, с ее амбициозными целями, прорывным характером поддерживается федеральными программами социально-экономического развития России, помогая коммерциализировать образовательную, научно-исследовательскую, инновационную деятельность, тем самым развивая студенческое технологическое предпринимательство, как одну из инноваций транзитивного общества [4]. Тренинги, акселераторы, предпринимательские точки кипения, университетские стартап-студии, возмещение инвестиций, студенческий стартап, университетские венчурные фонды [5] способствуют объединению студенческого, преподавательского и аспирантского сообщества в синергии с заинтересованными региональными или федеральными партнерами (предприниматели, предприятия, организации).

Даниил Ковальчук, директор проектного офиса Платформы университетского технологического предпринимательства, размышляя о будущем студенте, говорит о необходимости осуществления профессиональной подготовки предпринимателей и об отсутствии таковой на необходимом уровне [6]. Малоизученной остается разработка инструментария деятельности предпринимателя: где брать деньги? Как организовывать бизнес и снижать издержки? Для организации технологического предпринимательства (техпреда) необходима экоструктура по созданию и поддержанию предпринимательства как в университете, так и в регионе.

Экосистема развития техпреда в Томской области представлена в лице Большого университета Томска [7], созданного в 2019 г., в который вошли шесть томских вузов и восемь научно-исследовательских институтов (табл. 1).

Таблица 1

**Экосистема развития технологического предпринимательства в Томской области**

Большой университет Томска	Вуз	Бизнес-инкубаторы (год создания)	Стартап-студия (год создания)
	ТГПУ	Бизнес-инкубатор ТГПУ (2014)	Проектный офис (2024)
	ТПУ	Бизнес-инкубатор «Полигон инженерного предпринимательства» (2010)	Стартап-студия университетов Томска Б51 (ТГУ, ТПУ, ТУСУР) (2022)
	ТГУ	Инновационно-технологический бизнес-инкубатор ТГУ (2006)	
	ТУСУР	Межвузовский студенческий бизнес-инкубатор «Дружба» ТУСУР (2004)	Стартап-студия Полигон (2022)
	ТГАСУ	Архитектурно-строительный бизнес-инкубатор ТГАСУ (2016)	Нет
	СибГМУ	Бизнес-инкубатор СибГМУ (2017) на базе Центра трансляции медицинских технологий (2016)	Стартап-студия (2023)
Научно-исследовательские институты			
Северский технологический институт (СТИ); Томский научный центр СО РАН (ТНЦ СО РАН); Институт оптики атмосферы им. В.Е. Зуева СО РАН (ИОА СО РАН); Институт химии нефти СО РАН (ИХН СО РАН); Институт мониторинга климатических и экологических систем СО РАН (ИМКЭС СО РАН); Институт сильноточной электроники СО РАН (ИСЭ СО РАН); Институт физики прочности и материаловедения СО РАН (ИФПМ СО РАН); Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук (Томский НИМЦ)			

Бизнес-инкубаторы и стартап-студии г. Томска различаются по своему оснащению, предоставляют бесплатное пространство для всех студентов вузов, проводят экспертизу проектов, подбирают команду, помогают привлекать инвестиции и выводить стартап на рынок. Коллаборация директоров бизнес-инкубаторов, стартап-студий и Администрации Томской области позволяет создавать технологические стартапы всем университетам по разным рынкам национальной технологической инициативы, обеспечивая импортоопережение и технологический суверенитет России.

Ежегодно с 2021 г. Платформой университетского технологического предпринимательства проводится конкурсный отбор образовательных организаций высшего образования в целях организации акселерационных программ поддержки проектных команд и студенческих инициатив для формирования инновационных продуктов за счет бюджетных ассигнований. В 2022 г. на территории Российской Федерации была проведена 151 акселерационная программа, в 2023 г. – 150, в 2024 г. планируется реализация 151 акселерационной программы на базе 106 университетов. В рамках одной акселерационной программы принимают участие 300–500 обучающихся и более, которые могут не только попробовать себя в роли предпринимателя, но и получить реальную возможность реализовывать свои стартапы и получить денежные средства на их реализацию [5].

Акселерационные программы 2022–2024 гг. организуют и проводят в основном технические вузы, только два педагогических вуза прошли конкурсный отбор: ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» в 2022 г., ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» в 2023 г., в 2024 г. – оба, что способствовало развитию экосистемы технологического предпринимательства в педагогических вузах и появлению возможности занять свою нишу в области технолого-педагогического предпринимательства. Считаем, что такая тенденция происходит из-за подмены понятия «техпред»: слово «технология» заменяется на «технику», что отталкивает вузы не технических специальностей.

Для обучающихся в Томском государственном педагогическом университете с 2014 г. реализуются разнообразные мероприятия, направленные на формирование предпринимательского мышления, количество которых за последние три года значительно увеличилось [8]. Благодаря администрации ТГПУ, сотрудничеству и партнерству Большого университета Томска, благотворительных организаций, Федерального агентства по делам молодежи и других, а также Всероссийской программе по развитию молодежного предпринимательства, Федеральному проекту «Платформа университетского технологического предпринимательства», развитие технологического предпринимательства в ТГПУ в 2022–2024 гг. приобретает системный и комплексный подход и развивается по пяти направлениям:

- Организация и проведение Акселерационной программы «ПроекУм» (осень 2023 г., осень 2024 г. (план));
- Участие студентов в Акселераторах других вузов:
  - акселератор «Цифровизация креативных индустрий», 2022 (11 студентов, стартап проект «Студия Масленка»),
  - SIBMED Акселератор, 2022 (около 60 студентов, 11 команд, 10 из которых защитили свои стартап-проекты),
  - Акселератор ТПУ, весна 2024 (около 4 студентов (план));
- Организация и проведение Тренингов предпринимательских компетенций (2022 г. дизайн-спринт по генерации идей – 1 шт., 30 участников; 2023 г. – 2 тр., 140 участников; весна 2024 г. – 5 тр., более 350 участников);
- Организация и проведение Большого предпринимательского турнира и Бизнес-игры «Рынок и капитал» в рамках Федеральной программы по развитию молодежного предпринимательства «Я в деле», (2022 г. – 30 участников; 2023 г. – 85; 2024 г. – 80 участников);
- Участие студентов и педагогов в выездных мероприятиях:
  - Всемирный фестиваль молодежи в России, 1–7 марта 2024, г. Сочи (6 участников);
  - Всероссийский форум проектных команд педагогических вузов «Время мечтать» для будущих учителей и педагогов высших учебных заведений, посвященный Году педагога и наставника, 29.09.2023–01.10.2023, г. Москва (3 участника, в том числе представители команды «Время поступать» Акселератора ПроектУм-2023, проект занял первое место);
  - Всероссийский форум технологического предпринимательства, 22–23 ноября 2023 г., г. Москва (3 участника);
  - Всероссийский фестиваль молодежного предпринимательства «БИЗНЕС МОЛОДЫХ» в рамках выставки-форума «Россия» 21.11.2023–03.12.2023, г. Москва (3 участника).

У участников мероприятий по формированию предпринимательского мышления в той или иной мере формируются личные и профессиональные качества (рис. 1), оценка которых обеспечивается проверкой теоретических знаний в тестовой или устной форме, наблюдением за исполнением ролей обучающихся в команде, итоговой защитой разработанного проекта. Усвоение и доведение до автоматизма перечисленных качеств зависят от уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки студента в конкретный период времени и могут достигаться повторным прохождением акселерационных программ, углубленным изучением проектной деятельности.

Сложности при формировании личных и профессиональных компетенций возникают на стадии мотивации и привлечения студентов к участию в описыва-

емых мероприятиях ввиду их загруженности основным образовательным процессом, а также личными увлечениями и интересами. Многие студенты не осведомлены или не осознают возможности, которые предоставляются в результате посещения мероприятий по развитию предпринимательских компетенций, не понимают зачем и как им это пригодится в будущем.

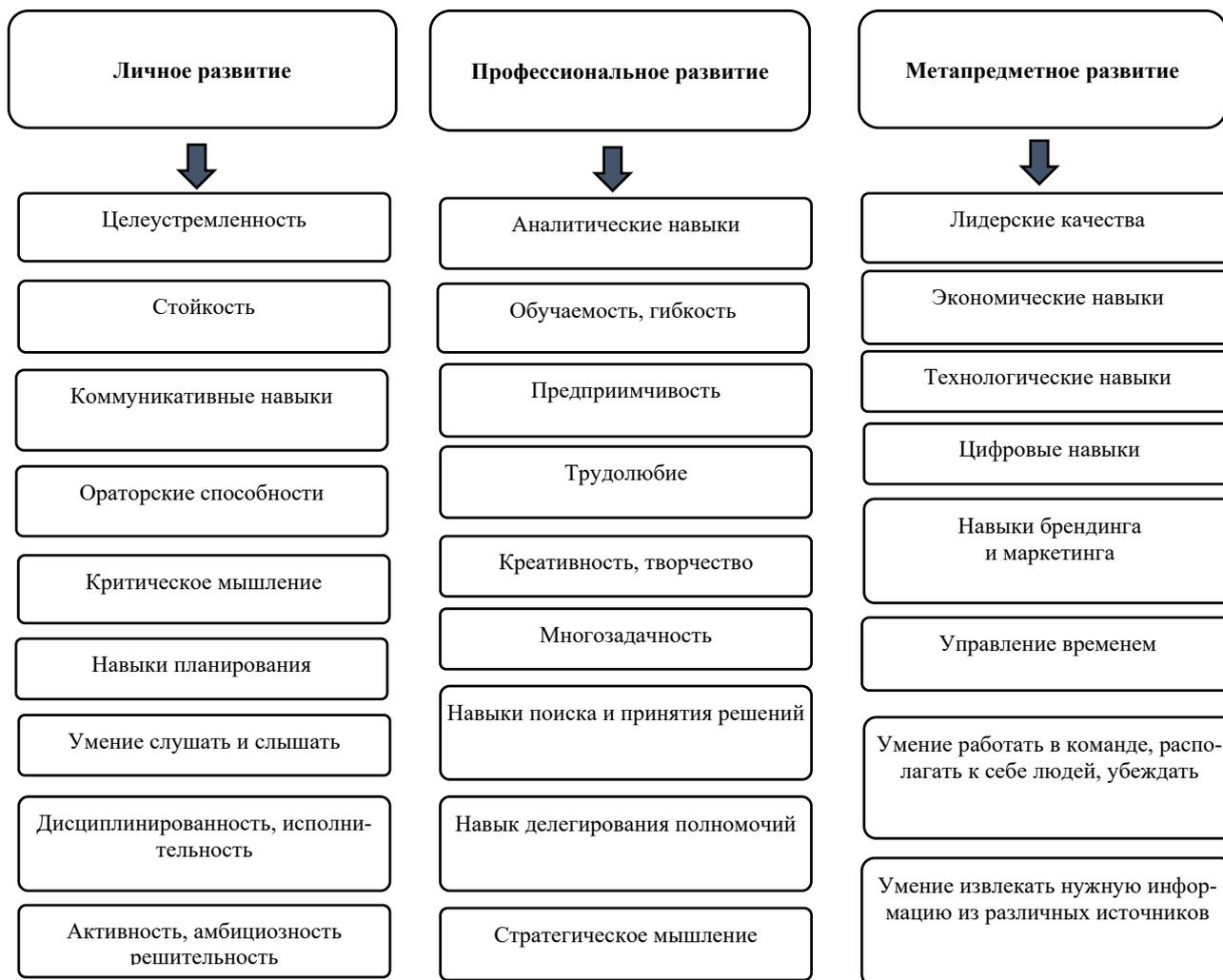


Рис. 1. Характеристика формирования качеств субъектности в процессе реализации мероприятий предпринимательской направленности

Организация и проведение мероприятий, направленных на развитие предпринимательских навыков у студентов, являются одним из способов формирования субъектности индивида, комплексно воздействуя на его сознание. Созданная предпринимательская атмосфера и погружение в решение проблем потребителей способствуют профессиональному развитию студентов. Только личные мотивы и убеждения влияют на отрицательное решение по открытию собственного бизнеса, но активно используются студентами в личной и профессиональной жизни.

## Список источников

1. Сантоцкая К.Э. Особенности развития экономического знания в транзитивном обществе // Социальные коммуникации: философские, политические, культурно-исторические измерения: сб. ст. I Всерос. науч.-практ. конф. и с междунар. участием. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2020. С. 192–199.
2. Loyko O., Dryga S., Park J., Palianov M. Modern professional education in the global society: comparative study // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 206. С. 464–468.
3. Девяткин Е.А., Ласковец С.В. Роль вузов в развитии предпринимательских компетенций студентов // Статистика и экономика. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vuzov-v-razviti-predprinimatelskih-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 04.04.2024).
4. Постановление № 377 от 29 марта 2019 года «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Научно-технологическое развитие Российской Федерации”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/554102822> (дата обращения: 04.04.2024).
5. Платформа университетского технологического предпринимательства: федеральный портал. М., 2022. URL: <https://univertechpred.ru/> (дата обращения: 04.04.2024).
6. Предпринимательство – это такая же профессия. И ее нужно освоить. М., 2022. URL: <https://univertechpred.ru/novosti/2022-06-29-predprinimatel-stvo-e-to-takaya-zhe-professiya-i-ee-nuzhno-osvoit/#> (дата обращения: 04.04.2024).
7. Большой университет Томска: сайт / координатор проекта Гиль Александра Юрьевна. Томск, 2023. URL: <https://university-tomsk.ru/#sti> (дата обращения: 20.04.2024).
8. Текущие события Томского государственного педагогического университета: сайт / Томск: ТГПУ. URL: <https://www.tspu.edu.ru/news> (дата обращения: 20.04.2024).

## Уровни субъектности в контексте студенческого предпринимательства

### Levels of Subjectivity in the Context of Student Entrepreneurship

**Павел Михайлович Кузнецов**

**Pavel Michailovich Kuznetsov**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

kpmroad@mail.ru

**Аннотация.** В контексте студенческого предпринимательства уровень субъектности определяет роль студента в составе стартап-команды. Студенты с низшим уровнем могут эффективно заниматься предпринимательством. Они не должны сразу автоматически отстраняться как кандидаты на роль участников проектных команд, так как многие могут обнаружить способности, необходимые для реализации стартапа. Студенты с высшим уровнем могут занимать лидирующие места и контролировать членов команды с субъектностью более низких уровней. **Ключевые слова:** субъектность, уровни субъектности (витальный, индивидуальный, общественно-социальный, индивидуально-социальный, низший, средний, высший), предпринимательская деятельность, стартап-команда

**Key words:** subjectivity, levels of subjectivity (vital, individual, societal-and-social, individual-and-social, upper, middle, lower), entrepreneurial activity, start-up team

В условиях растущей актуальности предпринимательства среди студентов нашей страны важно понимать, какие факторы способствуют развитию у учащейся молодежи качеств, делающих возможным ведение предпринимательской деятельности в принципе (так называемая предпринимательская субъектность), а также качеств, благоприятствующих более эффективному ее осуществлению.

Цель данной статьи – рассмотреть выделенные в российской науке уровни субъектности с точки зрения их соотношения с предпринимательской деятельностью студентов.

В отечественных научных работах, затрагивающих субъектность, встречаются две попытки классифицировать ее уровни. Л.В. Алексеева выделяет четыре уровня (витальный, индивидуальный, общественно-социальный и индивидуально-социальный). Она также называет их и видами субъектности [1, с. 218]. Н.А. Логинова выделяет три уровня (низший, средний и высший) [2]. На рис. 1 представлено содержание уровней в обеих классификациях, а также схематически показано, что они не являются взаимоисключающими и даже могут дополнять друг друга. Представленная ниже таблица составлена на основе двух классификаций [1; 2].

УРОВНИ (ВИДЫ) СУБЪЕКТНОСТИ (классификация Л.В. Алексеевой)					УРОВНИ СУБЪЕКТНОСТИ (классификация Н.А. Логиновой)
Уровень (вид) субъектности	Чем обусловлена активность	Источник субъектности	Каким образом (чем) выражается субъектность		
1	Витальная	Соматический комфорт или дискомфорт	Наследственность	Непосредственная активность, <u>доопределяющая</u> потребностное состояние человека	<b>НИЗШИЙ УРОВЕНЬ</b> вся активность сведена к соблюдению требований окружающего мира для пассивного существования в нем.
2	Индивидуальная	Ориентировка на объектные параметры <u>действительности</u>	Объекты, свойства и параметры среды	Опосредованная активность, построенная с учетом свойств среды (внешней и внутренней)	
3	Общественно-социальная	Ориентировка на <u>общественные</u> значения с социальной природой	Общечеловеческая культура и культура конкретных сообществ людей	Опосредствованная, <u>разумная</u> , целесообразная активность (физическая или умственная активность по реализации общественных целей)	<b>СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ</b> активная адаптация к условиям окружающего мира для обеспечения своего комфортного существования в нем.
4	Индивидуально-социальная	Ориентировка на личностные смыслы с социальной природой	Личные интересы, общественные условия, устой общества	Ответственная <u>активность</u> (активность по реализации личных целей с учетом ответственности перед обществом)	<b>ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ</b> изменение окружающего мира для обеспечения <u>максимальной самореализации</u> .

Рис. 1. Совмещение уровней субъектности по двум классификациям

В данной статье будет использоваться терминология обеих классификаций, т.е. витальная и индивидуальная субъектность будет одновременно называться ее низшими уровнями, общественно-социальная – средним, а индивидуально-социальная – высшим уровнем субъектности.

Несмотря на системное и интегрированное существование данных уровней, они могут проявляться и отдельно [1, с. 218]. При этом, в зависимости от личностных характеристик и окружающих условий, каждый человек более склонен к определенному (доминирующему у него) типу активности. Можно было бы сказать, что доминирующий уровень субъектности сам является одной из личностных характеристик, но окружающая среда оказывает значительное влияние на характер активности разных людей, особенно если речь идет о низших уровнях (витальном и индивидуальном) субъектности.

Говоря о данных уровнях, отметим, что витальная субъектность в данной статье будет подразумеваться как базовый, общий для всех, универсальный уровень, не представляющий интереса в рамках настоящего исследования, поскольку в ходе занятия предпринимательством в российских условиях не возникает проблемы обеспечения соматического комфорта для студентов, жертвования им или постановки его на приоритетное место. Немногочисленные исключения, носящие индивидуальный характер (например, случаи со студентами с ограниченными возможностями), должны составлять предмет отдельного исследования и здесь не рассматриваются. Поэтому при упоминании «низших уровней субъектности» в данной статье, прежде всего, имеется в виду индивидуальный уровень, а витальный рассматривается неотрывно от него.

Рассмотрим факторы, способные повлиять (как благоприятно, так и отрицательно) на выбор студентов заниматься предпринимательской деятельностью, пока не затрагивая доминирующие у них уровни субъектности.

Судя по опросам, проведенным с нежелающими заниматься предпринимательством российскими студентами, среди факторов, мешающих им открыть свой бизнес, выделяются три блока:

- 1) личностные качества (страх ответственности и риска, неверие в успех);
- 2) отсутствие необходимых ресурсов (финансовых, нематериальных (знаний и навыков), материальных (помещений и оборудования));
- 3) неблагоприятная для студенческого бизнеса внешняя среда (нестабильная конъюнктура рынка, изменчивое законодательство и т.д.) [3, с. 321].

Личностные качества, связанные с низшими уровнями субъектности, как это видно из их содержания, не являются основным препятствующим фактором на фоне второго и третьего блоков. Вообще в развитии предпринимательства, включая и студенческое, первичным является «целый комплекс элементов (организационного, финансового и экономического характера), определяющих отношения между участниками предпринимательской деятельности и обеспечивающих условия для нее», т.е. ключевую роль играют благоприятные для предпринимательства факторы внешней и внутренней среды, выступающие первичным импульсом к занятию данным видом деятельности [4, с. 225–233; 5, с. 7]. Личностные качества уходят на второй план, и поведение студентов становится следствием того, в каком состоянии находятся факторы среды. Возможно, страх риска, как и прочие внутренние препятствия, не имели бы для некоторых студентов такой важности, если бы им стало очевидно, что создана благоприятная бизнес-среда и что опасность риска при занятии предпринимательством для них значительно снизилась.

При этом названные выше три блока препятствий в создании своего бизнеса признаются как решающие факторы не большинством. Многие российские студенты, напротив, довольно высоко оценивают роль государства и вуза в развитии процессов активизации инновационного предпринимательства [6, с. 34–37]. Таким образом, можно отметить общую положительную тенденцию к развитию студенческого предпринимательства в нашей стране, что проявляется в желании значительного количества учащихся заниматься данными видом деятельности [3, с. 321].

Возвращаясь к субъектности студентов в контексте их занятия предпринимательством, необходимо отметить, что конструктивно использовать здесь можно каждый ее уровень.

Очевидная важность общественно-социальной и индивидуально-социальной субъектности (среднего и высшего уровней) для студента, решившего за-

няться бизнесом, не является исчерпывающей из-за наличия в предпринимательской деятельности множества видов работ, для выполнения которых формируется проектная команда (стартап-команда), которая при необходимости может быть очень разнообразной по своему составу. Активная жизненная позиция, высокая социальная ответственность и стремление к самореализации у определенного студента (атрибуты среднего и высшего уровней субъектности) не гарантируют наличия у него качеств, важных для реализации творческой и технической сторон стартап-проекта (например, изобретательности или компетентности в области знаний, нужной при работе над проектом).

Поэтому студенты с доминантой низших уровней субъектности, не склонные проявлять активностей более высоких уровней, не должны автоматически сразу отбрасываться хотя бы потому, что какие-то из них могут обнаружить у себя нужные стартапу способности. Им, конечно, сложно занимать лидирующие места в стартап-командах, но они могут эффективно работать по проекту под контролем товарищей по команде.

Важно создать условия благоприятной среды (главного фактора для индивидуального уровня), чтобы такой студент чувствовал себя в команде комфортно, чтобы в нем не было некоего «скрытого противостояния», такого чувства, что его «затащили в проект насильно» и т.п. Здесь ключевую роль будет играть по возможности наиболее полное информирование со стороны, во-первых, лидирующих членов стартап-команды и, во-вторых, самого вуза о возможностях деловой среды, в которой находится команда, о ходе проектных работ, выполняемых другими участниками стартапа, и т.д. Это нужно делать для того, чтобы избежать формирования у такого студента негативного восприятия проектной работы, так как из-за своей пассивности он может прилагать меньше усилий для поисков информации организационного характера по сравнению с более активными членами команды. Слабая информированность может привести к появлению у него подозрений о неблагоприятности среды, в которой он находится.

Необходимо отметить и то, что не только сформированная субъектность полезна для занятия предпринимательством, но и занятие предпринимательством, в свою очередь, полезно как для формирования субъектности, так и для повышения ее уровня. Например, у студента с доминирующей индивидуальной субъектностью, выполняющего в составе стартап-команды определенную часть работ по проекту, осознающего свою важность для общего дела и видящего, как на него рассчитывают товарищи по проектной команде, может возникнуть мотивация к проявлению более высокого уровня активности.

Все выделяемые в российской науке уровни субъектности могут быть задействованы студентами в предпринимательской деятельности. Тот факт, какой уровень субъектности является у студента доминирующим, определяет роль, которую данный студент будет выполнять в составе стартап-команды.

Также важно, что не только субъектность полезна для занятия предпринимательством, но и занятие предпринимательством полезно как мотивация для формирования субъектности и для повышения ее уровня у студентов.

#### Список источников

1. Алексеева Л.В. Психологическая характеристика субъекта преступления // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2003. № 4. С. 216–228.

2. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: учеб. пособие. Алматы: Казак университет, 2001. 172 с.

3. Филиппова Н.В., Амбарова П.А. Развитие студенческого предпринимательства в России и за рубежом // Стратегии развития социальных общностей институтов и территорий: материалы II науч.-практ. конф., 18–20 апреля 2016 г., Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. Т. 2. С. 319–323. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/44588?ysclid=lvkw8lgtp4205938393> (дата обращения: 29.04.2024).

4. Хайретдинова О.А. Значение студенческого предпринимательства на современном этапе развития России // Science Time. 2014. № 5 (5). С. 225–233. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-studencheskogo-predprinimatelstva-na-sovremennom-etape-razvitiya-rossii/viewer> (дата обращения: 29.04.2024).

5. Факторы формирования предпринимательской активности студентов / под. ред. Г.В. Широкова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2016. 344 с. URL: [https://gsom.spbu.ru/files/folder\\_10/monografiya\\_2016.pdf?ysclid=lvkkdbu9mc344777222](https://gsom.spbu.ru/files/folder_10/monografiya_2016.pdf?ysclid=lvkkdbu9mc344777222) (дата обращения: 29.04.24).

6. Иноземцева А.В. Молодежь и малое предпринимательство: результаты социологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 34–37.

## **Профессиональные компетенции современного продавца, менеджера по продажам**

### **Professional competencies of a modern salesperson, sales manager**

**Анастасия Григорьевна Макаренко**

**Anastasia Grigoryevna Makarenko**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Сеть магазинов необычных подарков Пеппи и Wigwig, Иркутск, Россия

Chain of gift and souvenir shops Pippi and Wigwig, Irkutsk, Russia

makaro\_nas@mail.ru

***Аннотация.*** Профессиональные компетенции продавцов формируются как в процессе обучения работника, так и в процессе его деятельности. Субъектное отношение будущего продавца к процессу формирования компетенций – залог его эффективной работы. Представлены особенности современной торговли, что, безусловно, отражается и в трансформации профессиональных компетенций продавцов, менеджеров по продажам. К профессиональным компетенциям относят: коммуникативные способности, стрессоустойчивость, выраженный эмоциональный и социальный интеллект. При этом наблюдается проблема: с одной стороны, сфера торговли привлекательна для молодых людей, с другой – отмечается текучесть кадров, что затрудняет работу с персоналом по развитию их профессиональных компетенций.

***Ключевые слова:*** субъектная позиция при обучении продавца, продажи, профессиональные компетенции, коммуникативная компетентность, клиентоцентрированность, стрессоустойчивость, социальный и эмоциональный интеллект

***Key words:*** sales, professional competencies, communicative competence, customer focus, stress tolerance, social and emotional intelligence

В обучении важна субъектная позиция обучающегося, что предполагает активность, осознанное отношение к процессу освоения компетенций, личностное и профессиональное саморазвитие. Подготовка менеджера по продажам не является исключением. Эффективное формирование и развитие его компетенций будут зависеть от уровня его субъектности как обучающегося.

Можно с уверенностью сказать, что одна из сфер деятельности, которая привлекает и вовлекает многих людей, – торговля. Первоначально люди обменивались излишками своего товара, а при появлении денежных средств стали их продавать. Хотя само по себе слово «продавать» появилось относительно недавно. Слово «продавец», обозначающее профессию, в России вошло в обиход лишь в конце XIX в.

На Руси длительно существовала традиция торговли – ярмарки. Продавцы заманивали к своим лавкам покупателей – выкрикивая хвалебные речи своему

товару. Вспомним из истории крупные города – Нижний Новгород, Ярославль. В этих городах располагались гостиные дворы, в которых и осуществлялась крупная торговля. На первом этаже хранился товар, осуществлялись сделки, а на втором этаже проживали купцы во время периода торговли. Слово «купец» восходит к слову «купить», т.е. это человек (торговец), занятый в сфере торговли, купли-продажи. В далекие времена были прасолы – оптовые скупщики скота и разных припасов (обычно мяса, рыбы) для перепродажи. Работали многочисленые мелкие торговцы: коробейники, ходебщики, разносящие по деревням изделия из мануфактуры, галантерею, лубочные книжки, сласти. Г. Свердлов, анализируя становление профессиональной деятельности продавца, утверждает, что в конце XIX в. начали появляться крупные торговые предприятия и универмаги, которым потребовалось много продавцов для постоянной работы с покупателями [1]. В это же время распространилось само слово «продавец», обозначающее устойчивое профессиональное занятие.

В XX в. профессия «продавец» ассоциировалось с негативом. При тотальном дефиците товаров наиболее благополучно и обеспеченно жили именно продавцы. По мнению Г. Свердлова, повсеместное хамство продавцов добавляло к этой работе и к этой профессии ощущение устойчивой и всеобщей неприязни. Продажи стали активно развиваться в начале 1990-х гг.

В настоящее время формируется новая философия торговли. Продажа – это способ активного взаимодействия компании с клиентами в форме взаимовыгодного обмена товаров или услуг на деньги в конкурентной среде для достижения своих целей. Покупатели должны получать от непростого процесса покупки больше положительных эмоций, а от его результата – больше радости. Возросла скорость появления новых технологий и, соответственно, совершенно новых товаров и услуг, требующих эффективного продвижения (донесения до покупателя их свойств, ценности и т.д.). Для повышения показателей многие компания вводят личные продажи, от которых зависит заработная плата продавца. Основной инструмент менеджера по личным продажам – его разговор с покупателем.

Сфера торговли является привлекательной для молодых людей, желающих подработать. В долгосрочной программе «Содействия занятости молодежи» на период до 2030 г. приведены следующие данные: лидирует занятость молодых людей именно в торговле. По популярности сфера торговли занимает 3-е место. При этом в торговле наблюдается большая текучесть кадров.

В связи с популярностью сферы торговли среди молодежи и постоянной текучестью кадров ставится вопрос о профессиональных компетенциях продавцов, менеджеров по продажам. Понятие профессиональных компетенций связывается с трудовыми функциями, с задачами профессиональной деятельности. В настоящее время существуют многочисленные определения профессиональ-

ной компетенции. От квалификации они отличаются тем, что человек в профессиональной деятельности может решать сложные задачи и нести ответственность за их последствия. Это созвучно определению, которое дает А.К. Маркова: «...психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [2, с. 86]. Такие исследователи, как Ю.Г. Татур, В.И. Байденко, Т.Л. Камоза, отмечают, что профессиональная компетентность – это интегральное свойство специалиста, заключающееся в способности качественно работать в настоящем и выстраивать перспективы на будущее, осознавая значимость своей деятельности и готовность совершенствоваться в данной области. Связь процесса формирования компетенций и субъектной позиции обучающихся описывали А.А. Баранов, Р.М. Гаранина, Л.В. Байбородова.

Более детально проанализируем профессиональные компетенции продавцов и менеджеров по продажам на основе современных исследований.

Н.С. Суренская подчеркивает важность стратегической компетенции у менеджеров по продажам. С ее точки зрения, стратегическая компетенция включает следующие компоненты: стратегическую коммуникацию, включающую прочные навыки построения долговременных и доверительных конструктивных отношений; стратегический менеджмент, подразумевающий развитие навыков «выхода» за пределы зоны своей непосредственной ответственности; стратегическое мышление, включающее в себя применение на практике способов творческого решения проблем; стратегическую идентификацию, подразумевающую понимание и принятие своей новой роли как специалиста, выстраивающего долгосрочную стратегию взаимодействия с клиентами [3]. Н.В. Булдакова, М.В. Попова на основе анализа профессиональных стандартов, квалификационных требований к сотруднику, а также условий труда в Едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий рабочих определили навыки, необходимые продавцу: встреча и выявление потребностей покупателя; умение психологически настраиваться на работу с покупателями, задавать вопросы для выявления их потребностей, устанавливать и поддерживать комфортный для покупателя контакт; знание основ психологии общения [4].

Как уже было сказано, в современной торговле очень важно учитывать коммуникации между продавцом и покупателем. Так, в исследовании М.М. Абдуллаевой целью являлось определение личностных качеств, обеспечивающих наилучшее взаимодействие с покупателем. Таким качествами – компетенциями – были способность установить контакт с покупателем (умение встать на позицию покупателя, понимание его мотивации), способность действовать в направлении покупателя, т.е. способность активно действовать, достигая нужного результата.

Клиентоцентрированность включает в себя коммуникативную компетентность. Д.А. Булгакова, Е.В. Пономарева, А.Н. Хацкелевич утверждают, что данная компетентность включает «коммуникативно-диагностическую способность, коммуникативно-прогностическую способность, коммуникативно-программирующую способность, коммуникативно-организационную способность, коммуникативно-исполнительскую способность» [5, с. 251].

При исследовании профессиональных компетенций в сфере обслуживания выделяют способность не допускать конфликтные ситуации и уметь эффективно их решать, избегая усугубления. Порой конфликтную компетентность включают как одну из разновидностей коммуникативной компетентности. Деятельность продавца входит в сферу деятельности «человек – человек», и в течение рабочего дня приходится иметь дело с разными людьми, что требует от продавца и такого качества как стрессоустойчивость.

Важным компонентом при установлении эффективной коммуникации между продавцом и покупателем, ведущей к продажам, является эмоциональность. По мнению В.А. Ерошкиной, Л.А. Сониной, А.Е. Шастиной, безэмоциональный продавец всегда продает меньше, не продавайте мне товар – продайте мне выгоду, продайте мне ее эмоционально [6]. С их точки зрения, уровень эмоционального интеллекта напрямую влияет на количественные и качественные показатели деятельности сотрудников отдела продаж. М.К. Азарова утверждает, что менеджеры с высокоразвитым социальным интеллектом лучше понимают мотивы и эмоциональное состояние клиентов, могут выстраивать с ними доверительные отношения, оказывать влияние и добиваться положительных результатов продаж [7].

Подведем итоги. Современный мир с глобальным отчуждением всех и от всего выдвигает новые требования к продавцам, менеджерам по продажам. Торговля – это не просто «продать товар или услугу». Покупатель приходит не только за товаром и услугой. Торговля – это особая коммуникация между продавцом и покупателем, характеризующаяся продуктивностью, адекватной эмоциональностью. Все это предъявляет следующие требования к профессиональным компетенциям этих специалистов: развитые коммуникативные способности, высокие показатели эмоционального и социального интеллекта, стрессоустойчивость. Подобные качества, как и компетенции, возможно развивать только в условиях субъектной позиции обучающегося – будущего менеджера по продажам.

#### Список источников

1. Свердлов Г.Я. Продавец. Все о профессии продавца XXI века. М.: Интеллектуальная Литература, 2019. 364 с.

2. Маркова А.К. Психология профессионализма М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
3. Суренская Н.С. Формирование стратегической компетентности у менеджеров по продажам // Психолог. 2023. № 2. С. 55–63.
4. Булдакова Н.В., Попова М.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов колледжа (профессия 38.01.02 Продавец, контролер-кассир) // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4. С. 39–48.
5. Булгакова Д.А., Пономарева Е.В., Хацкелевич А.Н. Коммуникативные компетенции менеджера по личным продажам // Лидерство и менеджмент. 2016. Т. 3, № 4. С. 251–258.
6. Ерошкина В.А., Сониная, Л.А., Шастина, А.Е. Зависимость эффективности работы сотрудников отдела продаж от уровня развития их эмоционального интеллекта // Дискурс. 2017. № 8. С. 24–40.
7. Азарова М.К. Социальный интеллект как аспект успешности профессиональной деятельности менеджеров по продажам // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 104-3. С. 8–13.

## **Проблемы подготовки кадров в системе среднего профессионального образования для сферы креативных индустрий**

### **Problems of personnel training in the system of secondary vocational education for the sphere of creative industries**

**Кристина Николаевна Якушева**

Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

kristina694@mail.ru

***Аннотация.*** Исследованы вопросы подготовки кадров в системе среднего профессионального образования для сферы креативных (творческих) индустрий. Рассмотрены проблемы, связанные с отбором содержания подготовки кадров, организацией креативно-ориентированной образовательной среды, созданием качественно новых условий для развития знаний и компетенций обучающихся. Охарактеризован опыт создания уникальной образовательной среды, обусловленной открытием и функционированием Центра развития компетенций проектного управления «Точка кипения» на базе «цифрового колледжа».

***Ключевые слова:*** креативная экономика, креативные индустрии, креативно-ориентированная образовательная среда, креативно-развивающая образовательная среда, формальное и неформальное образование, предпринимательские компетенции

***Key words:*** creative economy, creative industries, creative-oriented educational environment, creative and developing educational environment, formal and non-formal education, entrepreneurial competencies

Как известно, «креативная экономика связана с новыми идеями, продуктами и рынками, и для нее критически важна подготовка кадров с новыми компетенциями, ориентация на новые профессии и формирование новых рынков» [1, с. 3]. Более того, принято считать, что это постоянно обновляющийся и активно развивающийся сегмент среднего профессионального образования (СПО), который позволяет «оценивать мобильность и эффективность всей образовательной системы» [1, с. 3].

В центре внимания данной статьи – вопросы подготовки кадров в системе СПО для креативных (творческих) индустрий, к которым относятся сферы деятельности, связанные с творческими и культурными активностями, производством товаров и услуг, не только обладающих экономической ценностью, но и способствующих формированию гармонично развитой личности [1, с. 8].

Чем обусловлено внимание к креативным индустриям сегодня? Усиление процесса цифровизации, развитие технологий искусственного интеллекта, введение санкционных ограничений способствовали тому, что сфера креативных

индустрий входит в число ключевых точек развития России до 2030 г. Это подтверждается данными исследования «Перспективные направления развития креативной экономики России в среднесрочном периоде»<sup>1</sup>, по результатам которого определены тренды креативной экономики и сделан вывод о том, что, несмотря на динамизм ее развития, количество специалистов, готовых сегодня к профессиональной деятельности в креативных индустриях, незначительное, главной проблемой креативных индустрий в ближайшие 5–10 лет будет нехватка кадров [2].

Более того, Распоряжением Правительства Российской Федерации еще от 20 сентября 2021 г. № 2613-р утверждена «Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года». Согласно документу, требуются новые акценты в системе подготовки кадров для креативных индустрий и креативного предпринимательства, в том числе связанные с созданием условий, способствующих самореализации женщин, молодежи и лиц с ограниченными возможностями здоровья [3].

Каковы же проблемы подготовки кадров для креативных индустрий в сегодняшней системе СПО? Анализ законодательных документов и научных источников, а также результатов общения с представителями креативной экономики показывает, что, во-первых, для проектирования сети среднего профессионального образования требуется учесть, с одной стороны, запросы разных профессиональных сообществ данной сферы, с другой – возникающие взаимосвязи формального и неформального образования в области конструктивных повседневных практик самоорганизующихся сообществ как профессиональных организаций, так и самих обучающихся, а также экспертный потенциал формальных и неформальных профессиональных сообществ [4].

Во-вторых, актуальными и требующими решения являются проблемы организации креативно-ориентированной образовательной среды в образовательных организациях как совокупности специально созданных условий, стимулирующих обучающихся к освоению будущей профессии и организующих процесс культурного взаимодействия субъектов креативных индустрий и субъектов образовательного процесса.

В-третьих, существует необходимость в разработке новых требований к «профессиональному портрету» выпускника, в том числе связанных с развитием креативности, проектного мышления, лидерства, творческого мышления, предпринимательских компетенций. В подготовке специалистов важно обеспечить освоение практик креативных индустрий и предпринимательскую деятельность, а также предусмотреть практико-ориентированные компоненты (например, связанные с разработкой или продюсированием творческих продуктов).

---

<sup>1</sup> Перспективные направления развития креативной экономики России в среднесрочном периоде. URL: <https://www.creative-russia.ru/trends>

В-четвертых, в концепции развития креативных индустрий отдельное внимание уделяется расширению перечня образовательных программ, программ дополнительного профессионального образования в сфере креативных индустрий [5]. Более того, отмечается необходимость реализации стажировок и практик молодых специалистов под руководством успешных лидеров отрасли или экспертов-наставников.

Как показывает обзор различных источников, специфика развития креативных индустрий позволяет наметить ориентиры в отборе содержания подготовки кадров. Так, согласно исследованию, выполненному под руководством А.Г. Кислова, для производств, требующих творческой импровизации, нужен специалист, как минимум способный определять свои цели, свободно и при этом обоснованно и ответственно выбирающий технологии, инструменты, а также устанавливающий в соответствии с нормами этики и законодательства взаимоотношения с партнерами, клиентами, заказчиками, подрядчиками, поставщиками [5].

В ряде источников отмечается, что профессиональной деятельности в области креативных индустрий свойственен риск, что объясняется высокой ее конкурентностью. Очевидно, в профессиональной подготовке будущего специалиста необходимо уделить внимание знаниям и компетенциям, связанным с творческим интеллектуальным бизнесом. Такая профессиональная подготовка не может реализовываться только лишь в рамках основного образовательного процесса. Отсюда и возникает потребность в поиске новых, расширяющих его границы образовательных инструментов. Значит, в подготовке кадров для сферы креативных индустрий важен формат образовательного процесса, который позволяет трансформировать профессиональное образование в аналог самих креативных индустрий.

Следует отметить, что в России динамичность экономического развития и образовательных реформ последних лет актуализирует множество проблем в системе профессионального образования и профессионального обучения. Подтверждение этому можно найти в работах В.И. Блинова, где подчеркивается, что в настоящее время система профессионального образования и обучения, являясь сложным и многомерным объектом, требует особого внимания к управлению ее развитием [6]. Требуется уделить внимание институциональным условиям и механизмам взаимодействия субъектов, участвующих в формировании и развитии креативных индустрий. Как видно, необходим информационный обмен между креативным предпринимательством и инвесторами (например, создание питчинг-площадок креативных стартапов и развивающегося бизнеса) [3].

В связи с этим интересен передовой опыт создания уникальной образовательной среды, обусловленной открытием и функционированием Центра развития компетенций проектного управления «Точка кипения» на базе «цифрового колледжа» – ГПОУ «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифро-

вых технологий» (далее – ККАСиЦТ) г. Новокузнецка. «Точка кипения-Новокузнецк» – это площадка, позволяющая инициировать и управлять творческой активностью представителей общественности, бизнеса, власти, IT-компаний, специалистов городского развития, людей из творческой сферы и сферы образования, в том числе студентов колледжа.

Руководством колледжа сформированы задачи на научное обоснование и системное представление концептуальных основ подготовки кадров по программам, соответствующим креативным индустриям:

- проектирование креативно-развивающей образовательной среды «ККАСиЦТ – Точка кипения» с учетом необходимых условий для формирования компетенций будущих специалистов для креативных индустрий;

- отбор содержания подготовки будущих специалистов для сферы креативных индустрий с учетом социокультурного подхода, расширение функциональных и содержательных компонентов компетенций;

- определение новых форматов развития технологического и креативного предпринимательства обучающихся в ККАСиЦТ;

- разработка технологий, инструментов формирования профессиональных компетенций;

- привлечение успешных представителей сферы креативных индустрий к реализации практик наставничества.

В 2022–2023 гг. на базе ККАСиЦТ были проведены исследования по сопоставительному анализу требований федеральных государственных образовательных стандартов, содержания примерной основной образовательной программы, основной образовательной программы и готовности выпускников работать в сфере креативных индустрий в качестве наемных работников, предпринимателей коллективных и самозанятых, фрилансеров. Дополнительно определялись дефициты в спектре компетенций, необходимых для успешного вхождения на рынок труда в сфере креативных индустрий. Исследование осуществлялось среди обучающихся по специальностям: 07.02.01 – Архитектура; 54.02.01 – Дизайн; 09.02.07 – Информационные системы и программирование, т.е. по образовательным программам, относящимся к областям подготовки специалистов для креативных индустрий.

Полученные данные свидетельствуют о диспропорции в системе «содержание – результаты – готовность». Выпускники, освоившие образовательные программы и прошедшие процедуру итоговой государственной аттестации, не подтвердили готовность трудиться в сфере творческого предпринимательства. Несмотря на достаточно высокий уровень их подготовки, были выявлены дефициты, связанные с областью законов бизнеса, экономическими, правовыми, психологическими, социологическими и культурологическими аспектами будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время решаются вопросы по проектированию креативно-ориентированной образовательной среды, интегрирующей возможности Центра развития компетенций проектного управления «Точка кипения» и современной материально технической базы «цифрового колледжа».

Таким образом, в ближайшее время в образовательных организациях, стремящихся внести вклад в подготовку кадров для сферы креативных индустрий, требуется решение проблем, связанных с формированием пула предпринимательских компетенций. Одним из механизмов создания креативно-развивающей образовательной среды в организациях системы СПО является иницирование инкорпоративных отношений между успешными представителями профессионального сообщества через интеграцию формального и неформального образования.

### Список источников

1. Среднее профессиональное образование в сфере креативных индустрий: анализ востребованности профессий и специальностей. Результаты исследования / подгот. О.В. Иванов [и др.]. М.: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. 45 с.

2. Перспективные направления развития креативной экономики // Университетская книга. 2024. № 2. С. 70–75.

3. Распоряжение Правительства РФ от 20 сентября 2021 года № 2613-р «Об утверждении Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года» // СПС «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_396332/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_396332/)

4. Есешкин К.И. Технология интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 247–251.

5. Кислов А.Г., Феоктистов А.В., Шапко И.В., Якушева К.Н. Ориентиры организации подготовки кадров для креативных индустрий // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 4. С. 47–76.

6. Блинов В.И., Сатдыков А.И., Сергеев И.С., Родичев Н.Ф. Методы разработки сценариев развития среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации // Образование и наука. 2021. № 23 (2). С. 11–38.

## Раздел 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ИННОВАЦИЙ

УДК 37.018.23:004.8

### Использование технологий искусственного интеллекта для визуализации учебной информации

#### Using artificial intelligence technologies for visualizing educational information

**Владимир Анатольевич Алексеев**

**Vladimir Anatolyevich Alekseev**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

vladanatolevich@mail.ru

**Научный руководитель:** Андрей Петрович Глухов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

GlukhovAP@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Исследовано влияние технологий искусственного интеллекта для визуализации учебной информации на учебно-познавательную активность обучающихся. Обзор исследований показал, что применение визуализации и технологий искусственного интеллекта может повышать качество знаний, развивать мыслительную и познавательную деятельность. Однако современные учителя должны владеть навыками работы с искусственным интеллектом и активно использовать его в своей деятельности. Для изучения влияния технологий искусственного интеллекта для визуализации на учебно-познавательную активность был проведен эксперимент, в ходе которого использовались различные генеративные сети. Результаты показали значительное улучшение понимания сложных концепций обучающимися, их высокую включенность и повышение эффективности передачи знаний учителями, что свидетельствует о высоком потенциале применения.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, визуализация учебной информации, учебно-познавательная активность, генеративные сети, эксперимент, потенциал искусственного интеллекта, образовательный процесс

**Key words:** artificial intelligence, visualization of educational information, learning-cognitive activity, generative networks, experiment, potential of artificial intelligence, educational process

В современной Российской Федерации использование искусственного интеллекта (ИИ) в образовании становится неотъемлемой частью учебного процесса, что подтверждается указом Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [1]. Так, технологии

искусственного интеллекта начинают оказывать влияние на различные аспекты образования, включая визуализацию учебной информации. Технологии визуализации в учебно-познавательной активности в современном образовании имеют чрезвычайно важное значение. Одним из главных принципов, на котором основывается использование визуализации в обучении, является принцип наглядности. И эти технологии имеют значительное влияние на учебно-познавательную активность обучающихся, а также на способность учителей к более эффективному обучению. Согласно Я.А. Коменскому, образовательный процесс – это «целенаправленное наблюдение, воспринимаемое нашими органами чувств» (цит. по: [2, с. 66]). В данном контексте мультимедиа визуализации имеют высокую значимость в педагогическом процессе, так как они не только способны иллюстрировать учебный материал, но и эффективно активизируют мыслительную и познавательную деятельность обучающихся. «Как показала практика, применение приемов визуализации учебной информации способствует значительному повышению качества знаний и обеспечивает возможности развития учебного процесса» [3, с. 303].

В настоящей статье отражаются основные результаты и аналитические выводы предыдущих исследований в этой области. Н.А. Воронцовская пишет, что «визуализация информации является мощным инструментом для донесения мыслей и идей», помогающим в восприятии и анализе информации [4, с. 8]. Предполагается, что современный учитель должен владеть навыками работы с искусственным интеллектом и широко применять его в своей профессиональной деятельности. В статье А.П. Колесниковой «Искусственный интеллект в образовательном процессе» прослеживается актуальность использования ИИ в образовательном процессе. Автор указывает, что данные технологии помогают отслеживать индивидуальный прогресс каждого ученика, улучшать общую цифровую грамотность, и предоставлять различные интеллектуальные системы обучения [5, с. 21]. А.З. Алексеева рассматривает использование технологии визуализации в дополнительном профессиональном образовании как способ к более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, поскольку человек запоминает 80% информации именно визуально [6, с. 13]. С.В. Персиянцева утверждает, что искусственный интеллект может помочь предотвращать конфликты и управлять ими, а также развивать качества характера, такие как настойчивость, адаптивность и любознательность [7, с. 217]. В статье «AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас?» рассматривается роль ИИ и учебной аналитики в образовании. Утверждается, что ИИ и учебная аналитика способствуют интенсификации обучения путем структуризации учебного материала и решения целого ряда задач, таких как обеспечение интенсификации обучения, преодоление «визуального хаоса», и решение целого ряда задач [8]. Предыдущие исследе-

дования указывают на то, что искусственный интеллект и технологии визуализации информации в связке могут иметь значительное влияние на учебно-познавательную активность обучающихся и способность учителей к более эффективному обучению. Но это влияние зависит от того, как эти технологии будут использованы и интегрированы в образовательный процесс.

В настоящее время, при наличии представления об визуализированном обучении благодаря исследованиям и практическому применению, с учетом современных вызовов, возникает вопрос, возможна ли данная интеграция технологий искусственного интеллекта в такого рода обучение? Сейчас существует большое количество способов применения искусственного интеллекта в сфере образования для создания визуализаций, в том числе популярных генеративных сетей, таких как ChatGPT [9], Movio, Midjourney, Dall-e, Kandinsky, D-id. С учетом данного факта педагогам города Томска была предложена серия генеративных сетей, способных эффективно внедрять визуализации в контекст учебного процесса.

Цель данного исследования заключается в изучении влияния использования технологий искусственного интеллекта при визуализации учебной информации на учебно-познавательную активность обучающихся. Были поставлены следующие задачи:

1. Изучить эффективность использования технологий искусственного интеллекта для визуализации учебной информации в контексте образовательного процесса.

2. Определить влияние визуализации учебной информации с применением технологий искусственного интеллекта на уровень понимания и запоминания материала.

3. Проанализировать воздействие визуализированного обучения с использованием искусственного интеллекта на активность мышления и учебную мотивацию обучающихся.

Рассматривая первые две задачи исследования, можно обнаружить, что ответы на них уже частично представлены в аналитических выводах предыдущих исследований в данной области. Однако для решения третьей задачи, касающейся анализа воздействия визуального обучения, возникла необходимость в проведении собственного эксперимента. В нем приняли участие учителя математики, русского языка и литературы МАОУ СОШ № 53 г. Томска, учитель обществознания МАОУ СОШ № 50 г. Томска и обучающиеся 5–11-х классов данных школ.

С целью выполнения поставленных задач был разработан кейс использования технологий искусственного интеллекта для визуализации в учебном процессе. Рассмотрим кейс и условия применения более подробно.

1. **Описание кейса.** Учителям предложено внедрить технологии ИИ в учебный процесс для создания интерактивных визуальных моделей и симуляций с

целью улучшения понимания сложных концепций обучающимися, с последующим анализом результатом и оценкой их воздействия на учебно-познавательную активность обучающихся. *Место проведения:* учебные заведения, где обучающиеся и педагоги активно используют новые технологии в образовательном процессе. *Период проведения:* начало января 2024 г. по настоящее время. *Уровни образования, включенные в исследование:* основная школа, средняя школа. *Учебные дисциплины, включенные в исследование:* ChatGPT и D-id были использованы для создания диалогов и обсуждений на уроках обществознания, показывались примеры различных точек зрения на обсуждаемую тему. Movio и Midjourney помогли помочь в создании интерактивных учебных материалов по математике. Dall-e и Kandinsky были использованы на уроках русского языка и литературы для создания уникальных текстов и изображений, которые, по мнению учителя, могут стимулировать креативное мышление и воображение у обучающихся.

**2. Методы сбора данных.** Для проведения исследования были предложены следующие сервисы:

ChatGPT – популярная генеративная нейросеть, которая может использоваться для создания интерактивных визуальных моделей и симуляций.

Movio – сервис на основе ИИ для создания анимированных визуализаций.

Midjourney – генеративная нейросеть для создания изображений на основе текстовых описаний.

Dall-e – генеративная нейросеть, способная создавать уникальные изображения по текстовым запросам.

Kandinsky – инструмент на основе ИИ для генерации абстрактных визуальных элементов.

D-id – технология на основе ИИ для создания анимированных персонажей и визуализаций.

Dailo – платформа, использующая ИИ для создания интерактивных обучающих материалов.

Для сбора данных был использован метод наблюдения за обучающимися во время использования визуализации на основе ИИ в учебном процессе, который позволил оценить их реакцию на новую систему и помог выявить их поведенческие паттерны. Детям дополнительно было предложено вести дневники, где они смогли отразить свои впечатления, эмоции и оценки по использованию новой системы визуализации. Это позволило получить более глубокие и индивидуализированные данные о положительном восприятии и вовлеченности. А также были организованы проблемно-творческие группы из числа обучающихся 5–11-х классов и педагогов для обсуждения их впечатлений от использования визуализации на основе искусственного интеллекта. Групповые дискуссии позволили получить более глубокие и разносторонние мнения всех участников исследования.

**3. Результаты.** Исходя из того, что обучающиеся проявили больший интерес к учебному материалу и активнее участвовали на уроках (более 85% каждого класса), все педагоги без исключения (100%) отметили улучшение взаимодействия с обучающимися и более эффективную передачу знаний, что позволяет сделать вывод о значительном улучшении понимания сложных концепций обучающимися после использования.

Таким образом, практический опыт применения искусственного интеллекта технологий визуализации информации в образовательном процессе подтверждает их значительный потенциал для улучшения обучения и достижения лучших результатов обучающихся. А значит, при такой тенденции можно выделить перспективные направления будущих исследований, такие как разработка адаптивных обучающих систем (персонализация учебного процесса под нужды конкретного обучающегося) и создание единой платформы для взаимодействия с визуализированным контентом. Влияние этих технологий на учебно-познавательную активность станет особенно заметным, что поспособствует повышению результатов обучения.

Обобщая полученные результаты, необходимо подчеркнуть важность интеграции современных технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс для развития эффективных и инновационных методов визуализации учебного материала. Использование ИИ-технологий визуализации не только улучшит привлекательность и доступность информации для обучающихся разного возраста, но и значительно улучшит подачу учебных материалов, сделав их более доступными и адаптивными к разнообразным потребностям, позволит достичь нового уровня индивидуализации обучения, тем самым поспособствует более глубокому и продуктивному усвоению материала. В настоящей эпохе прогрессивного общества крайне важно является не только осуществлять актуализацию уже существующих технологий, применяемых в сфере образования, но и умело пользоваться новыми, включая передовые методы визуализации учебной информации через искусственный интеллект. Мультимедийные технологии визуализации учебной информации уже являются привычными в использовании в педагогической практике, однако применение искусственного интеллекта в этих технологиях остается незначительным.

#### **Список источников**

1. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/1> (дата обращения: 29.04.2024).

2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006.

3. Лобашев И.В., Лобашев В.Д. Визуализация информации в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 299–304.
4. Воронцовская Н.А. Технология визуализации в образовательном процессе учреждения дошкольного образования // Вестник ВОИРО. 2023. № 3 (8). С. 5–8.
5. Колесникова А.П. Искусственный интеллект в образовательном процессе: возможности применения // Поиск. 2021. № 3 (76). С. 20–23.
6. Алексеева А.З. Использование технологии визуализации в дополнительном профессиональном образовании // Поиск научно-методический журнал. 2021. № 3 (76). С. 13–16.
7. Персиянцева С.В. Искусственный интеллект в образовательном процессе // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyu-intellekt-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 20.04.2024).
8. AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? // EduTech. 2022. № 4. С. 2–5. URL: [https://lib.tsu.ru/sp/assets/users/\\_smirnov/EduTech\\_49\\_web.pdf](https://lib.tsu.ru/sp/assets/users/_smirnov/EduTech_49_web.pdf) (дата обращения: 25.03.2024).
9. Scrabut S. 80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom. 2022. 170 p.

**Содержание трансформации современного образования  
в условиях развития цифровых технологий**

**The content of the transformation of modern education  
in the context of the development of digital technologies**

**Кулимхан Маликовна Арымбаева<sup>1</sup>✉, Салтанат Есимжановна Манабаева<sup>2</sup>,  
Бизауре Дүйсенбайкызы Алкабек<sup>3</sup>**

**Kulimkhan Malikovna Arymbaeva<sup>1</sup>, Saltanat Yessimzhanovna Manabaeva<sup>2</sup>,  
Bizaure Duysenbaykyzy Alkabek<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

<sup>1, 2, 3</sup> Miras University, Shymkent, Kazakhstan

✉ medeu07@mail.ru

***Аннотация.*** Рассматриваются сущность и особенности трансформации современного образования в контексте распространения и интеграции цифровых технологий. Основное внимание уделяется анализу влияния цифровых инноваций на образовательный процесс, изменению педагогических практик и методов обучения, а также выявлению вызовов и возможностей, с которыми сталкиваются образовательные учреждения в условиях цифровизации. Результаты исследования позволяют понять динамику преобразований в образовании, а также выделить ключевые аспекты, необходимые для успешной адаптации к изменяющимся требованиям современного общества.

***Ключевые слова:*** трансформация образования, цифровые технологии, образовательный процесс, педагогические практики, цифровизация, вызовы и возможности

***Key words:*** transformation of education, digital technologies, educational process, pedagogical practices, digitalization, challenges and opportunities

Проблема трансформации современного образования в условиях развития цифровых технологий остается крайне актуальной и значимой в современном мире. Цифровые технологии продолжают развиваться с огромной скоростью, изменяя общество, экономику и способы взаимодействия. Это требует постоянного обновления образовательных методик и подходов. В условиях глобальной экономики и связанной с ней конкуренции качество образования становится ключевым фактором успешной интеграции в мировое сообщество. Развитие цифровых технологий формирует новые требования к специалистам. Образовательные программы должны быть нацелены на формирование навыков, которые будут востребованы на рынке труда. Цифровые технологии могут сделать образование более доступным, уменьшив географические и социальные барьеры. Однако это также требует разработки эффективных онлайн-образовательных ресурсов и ин-

фраструктуры. Цифровые технологии позволяют более точно адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям и способностям каждого учащегося.

С развитием цифровых технологий возрастают и угрозы кибербезопасности. Образовательные учреждения должны гарантировать защиту конфиденциальности и безопасность данных своих студентов и персонала. Эти факторы подчеркивают важность непрерывного обновления образовательных программ, интеграции цифровых инструментов в учебный процесс и разработки стратегий, направленных на эффективное использование цифровых технологий в образовании [1, с. 37]. Только так можно обеспечить подготовку будущих поколений к вызовам современного мира.

Образовательная система Республики Казахстан предполагает существенную корректировку в образовательной политике системы образования. Эта система должна в кратчайшие сроки стать более конкурентной, более технологизированной, более гибкой. Методологией современного образования является концепция профильной дифференциации содержания «постиндустриального образования», разработанная А.М. Новиковым. Концепция интеграции и интернационализации национальных образовательных систем разрабатывалась А.Л. Андреевым, Дж. Найт, Е.А. Князевым, Дж. Ритцером, П. Скоттом. Так, Дж. Найт предложена классификация путей, по которым проходит интернационализация высшего образования, П. Скотт приводит доводы в пользу четкого разделения понятий «интернационализация» и «глобализация».

Концептуальные вопросы глобализации образования отражены в работах В. Clark, N. Devis, G. Ritzer, P. Rubinson, P. Walters. Концепция диверсификации как одного из инновационных направлений модернизации образования предложена Ф.Д. Альтбахом, В.И. Байденко, М.Б. Гитман, Т.Ю. Ломакиной, Т.Ю. Поляковой, А.Г. Смирновым.

Концептуальные идеи, связанные с переходом на новое качество образования в условиях становления личностно ориентированной, «студентоцентрической» парадигмы образования, находят отражение в научных трудах В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, С.И. Плаксия, В.А. Хуторского и многих других. В концепции личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской утверждаются гуманистические ценности воспитания, закладываются основы педагогики личности как нового направления в педагогической науке. Эта концепция состоит в ее ориентации на процессы, субъектом которых личность становится в социокультурной среде: социализацию, культурную идентификацию, индивидуализацию, жизнетворчество [2, с. 187].

Трансформация образования в современных условиях развития цифровых технологий охватывает широкий спектр аспектов, включая методы обучения,

структуру учебных программ, организацию учебного процесса и взаимодействие учителей и учеников.

Вот некоторые ключевые элементы этой трансформации [3, с. 118]:

1. Интеграция цифровых технологий в учебный процесс. Это включает использование интерактивных досок, онлайн-ресурсов, образовательных программ и приложений, которые способствуют более эффективному обучению и позволяют персонализировать процесс обучения для каждого ученика.

2. Развитие компетенций цифровой грамотности. Обучение учащихся навыкам работы с информацией, цифровой коммуникации, критическому мышлению и решению проблем в цифровой среде становится важной составляющей образовательной программы.

3. Онлайн-образование и дистанционное обучение. Развитие технологий позволяет учащимся изучать материалы и принимать участие в уроках удаленно, что особенно актуально в условиях пандемий или в ситуации, когда кто-то не может посещать традиционные учебные заведения.

4. Адаптация к образовательным платформам и облачным сервисам. Образовательные учреждения активно используют облачные сервисы для хранения данных, управления учебными материалами и совместной работы.

5. Формирование новых методов оценки знаний. Вместе с технологическими инструментами появляются новые методы оценки знаний, включая онлайн-тестирование, автоматизированную проверку работ и аналитику данных для оценки прогресса учеников.

6. Профессиональное развитие учителей. Учителя должны обладать компетенциями по использованию цифровых технологий в образовательном процессе, что требует системы профессиональной поддержки и обучения.

Использование виртуальной и дополненной реальности в обучении. Эти технологии могут предоставить учащимся более реалистичные и интерактивные учебные среды, расширяя возможности обучения за пределами стен класса.

Таким образом, трансформация образования в условиях развития цифровых технологий открывает новые возможности для улучшения доступности, качества и эффективности образования в целом. Однако она также представляет собой вызовы, связанные с необходимостью адаптации учебных заведений, учителей и учащихся к быстро меняющейся образовательной среде.

Современное образование в условиях развития цифровых технологий использует разнообразные методы обучения, которые активно интегрируют цифровые инструменты и ресурсы, например дистанционное обучение, т.е. платформы для онлайн-обучения, вебинары, видеуроки и другие дистанционные форматы, которые позволяют обучаться без привязки к месту и времени. Это особенно актуально в условиях пандемий или для студентов, которым необходима гибкость в расписании.

Современные учебные платформы предоставляют доступ к интерактивным учебным материалам, заданиям, тестам и даже виртуальным лабораториям, что обогащает учебный процесс и увеличивает уровень вовлеченности студентов. Востребовано адаптивное обучение, предполагающее использование алгоритмов искусственного интеллекта для персонализации учебного процесса в зависимости от индивидуальных потребностей и успехов каждого студента. Это позволяет эффективно использовать время обучения и повышает качество усвоения материала. Очень популярны мультимедийные ресурсы: использование аудио-, видео- и интерактивных мультимедийных ресурсов для облегчения усвоения учебного материала. Представляет интерес коллаборативное обучение, т.е. использование цифровых инструментов для совместной работы над проектами, обсуждения учебных материалов и обмена идеями между студентами и преподавателями, что может быть реализовано через форумы, группы в социальных сетях, облачные сервисы для совместной работы над документами и т.д. Перспективно использование виртуальной и дополненной реальности. VR- и AR-технологии используют для создания иммерсивных учебных сред, включая виртуальные экскурсии, тренировочные симуляторы, визуализацию сложных концепций и т.д. Заново переосмысливаются игровые методики. Применение игровых элементов и механик для мотивации студентов, стимулирования учебной активности и повышения интереса к учебному материалу может быть реализовано через игровые приложения, квесты, учебные игры и т.д. Эти методы не только делают образование более доступным и интересным, но и позволяют более эффективно подстраиваться под индивидуальные потребности и способности каждого студента.

Структура учебных программ в современном образовании, адаптированных к развитию цифровых технологий, часто отражает новые требования и возможности, предоставляемые цифровыми инструментами.

Вот типичные составляющие таких программ [4, с. 368]:

- цифровые учебники – электронные версии учебников, которые могут быть доступны как на устройствах с доступом в Интернет, так и в виде загружаемых файлов;

- мультимедийные материалы: видеоуроки, аудиоуроки, интерактивные презентации и другие мультимедийные ресурсы, которые обогащают учебный процесс и делают его более интерактивным;

*Дистанционное обучение и онлайн-ресурсы:*

- Платформы для дистанционного обучения: Специализированные веб-платформы или системы управления обучением (LMS), которые обеспечивают доступ к учебным материалам, заданиям, тестам и взаимодействию с преподавателями и другими студентами.

– Онлайн-курсы и вебинары. Учебные курсы и мероприятия, проводимые через Интернет с использованием видео-конференц-платформ и других инструментов для обучения в реальном времени.

*Интерактивные методы обучения:*

– Адаптивные учебные практики. Использование алгоритмов искусственного интеллекта для персонализации обучения, учитывая индивидуальные потребности, стиль обучения и прогресс студентов.

– Виртуальные лаборатории и симуляции. Использование виртуальных сред и симуляций для проведения лабораторных работ, тренировок и экспериментов, которые могут быть недоступны в реальном мире.

*Коллаборативное обучение.* Групповые проекты и обсуждения. Использование цифровых инструментов для совместной работы над проектами, обсуждения учебных материалов и обмена идеями между студентами и преподавателями.

*Оценка и обратная связь.*

– Цифровые тесты и задания. Онлайн-тесты и задания, которые могут быть автоматически проверены, что обеспечивает более быструю и эффективную обратную связь.

– Онлайн-системы оценивания: специализированные системы для учета успеваемости студентов, которые могут автоматически анализировать данные и генерировать отчеты;

*Обучение навыкам цифровой грамотности.* Обучение использованию цифровых инструментов. Включение в учебные программы курсов и материалов по обучению студентов использованию цифровых технологий, включая программное обеспечение, социальные сети, интернет-ресурсы и т.д. Эти элементы помогают структурировать учебные программы таким образом, чтобы они максимально эффективно использовали возможности, предоставляемые современными цифровыми технологиями, и соответствовали требованиям современного обучения.

Организация учебного процесса и взаимодействие педагогов и обучающихся в условиях развития цифровых технологий происходят с использованием различных инструментов и методов, обеспечивающих эффективную коммуникацию и учебный процесс. Вот некоторые из них:

– цифровые платформы для обучения. Веб-платформы и системы управления обучением предоставляют централизованный доступ к учебным материалам, заданиям, календарям и другим ресурсам. Педагоги могут загружать материалы, создавать задания и оценивать успеваемость студентов, а обучающиеся – получать доступ к этим ресурсам и выполнять задания онлайн;

– видео-конференц-платформы. Использование платформ для видеоконференций, таких как Zoom, Microsoft Teams, Google Meet и других, позволяет проводить онлайн-уроки, семинары, консультации и дискуссии в реальном времени.

Это обеспечивает возможность интерактивного общения между педагогами и обучающимися, даже на расстоянии;

- электронная почта и чаты. Педагоги и обучающиеся могут общаться через электронную почту, мгновенные сообщения и другие коммуникационные инструменты. Это позволяет задавать вопросы, обсуждать учебный материал, предоставлять обратную связь и решать проблемы, не выходя из дома или офиса;

- совместная работа над документами. Использование облачных сервисов, таких как Google Документы, Microsoft Office Online и других, позволяет педагогам и обучающимся совместно работать над учебными материалами, проектами и заданиями. Это способствует коллаборации и обмену идеями даже в удаленном режиме;

- интерактивные учебные ресурсы. Педагоги могут использовать интерактивные учебные ресурсы, такие как веб-сайты, приложения, вебинары и мультимедийные материалы, для обогащения учебного процесса и привлечения внимания обучающихся;

- обратная связь и оценка. Цифровые инструменты позволяют педагогам предоставлять обратную связь обучающимся по их работам и успехам в учебном процессе. Это может быть реализовано через электронные тесты, оценочные системы, комментарии к работам и т.д.;

- обучение навыкам цифровой грамотности. Важно обеспечить обучающимся и педагогам необходимые навыки для эффективного использования цифровых технологий в учебном процессе. Это включает в себя обучение использованию социальных сетей, цифровых инструментов для работы с информацией, онлайн-коммуникации и т.д.

Эффективное использование цифровых технологий в учебном процессе позволяет обеспечить гибкость, доступность и качество образования, а также содействует более глубокому взаимодействию между педагогами и обучающимися независимо от физического расстояния.

Трансформация образования играет ключевую роль в современном мире, обусловленная быстрым развитием технологий, изменениями в социально-экономической сфере и требованиями рынка труда. Рассмотрим подробнее значение трансформации образования в современных условиях:

1. Подготовка к цифровой экономике. Технологические инновации, такие как искусственный интеллект, автоматизация, аналитика данных и интернет вещей, трансформируют экономическую среду. Образование должно адаптироваться к этим изменениям, обеспечивая обучающимся навыки, необходимые для успешной работы в цифровой экономике.

2. Гибкость и персонализация. Трансформация образования включает в себя переход к более гибким и персонализированным методам обучения, учитывающим индивидуальные потребности, стили обучения и темпы усвоения материала

каждого обучающегося. Это помогает справиться с разнообразием учащихся и обеспечить более эффективное обучение.

3. Развитие навыков будущего. Современное образование должно развивать навыки, которые будут востребованы в будущем, такие как критическое мышление, креативность, коммуникационные навыки, умение решать проблемы, цифровая грамотность и т.д. Эти навыки помогут выпускникам успешно адаптироваться к меняющемуся миру труда и обществу.

4. Обеспечение доступности и инклюзивности. Трансформация образования направлена на обеспечение доступности образовательных ресурсов и возможностей для всех групп обучающихся, включая людей с ограниченными возможностями, мигрантов, детей из неблагополучных семей и другие уязвимые группы.

5. Содействие устойчивому развитию. Образование играет важную роль в формировании понимания экологических проблем, глобального развития и устойчивого использования ресурсов. Трансформация образования включает в себя интеграцию учебных программ, направленных на развитие экологической грамотности и устойчивого образа жизни.

6. Развитие новых подходов к обучению. Технологии и научные исследования способствуют развитию новых подходов к обучению, таких как обучение на основе игр, обучение через проекты, обучение виртуальной реальности и др. Эти подходы делают обучение более интересным, эффективным и доступным.

Таким образом, трансформация образования в современных условиях необходима для подготовки обучающихся к вызовам и возможностям современного мира, обеспечивая им необходимые знания, навыки и компетенции для успешной жизни и карьеры.

#### Список источников

1. Цифровые технологии обучения в учебном процессе колледжа / под ред. А.Р. Геворкян. 2019 // Білім-ИНФО. 2019. № 1. С. 36–41.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.

3. Едильбаева С.Ж., Нигметова А.Т. Трансформация образования в Казахстане в контексте информационного общества // Интеллектуальный капитал социально-гуманитарных наук и его роль в модернизации современного казахстанского общества: респ. ғыл.-теор. конф. материалдары. Алматы: Қазақ университеті, 2014. С. 116–120.

4. Цифровые технологии в образовании – необходимое условие формирования профессионального специалиста / под ред. Д.М. Джусубалиева // Ұлы дала рухани мұралары = Духовное наследие Великой степи: ұжымдық монография. Алматы, 2019. С. 366–373.

## Развитие субъектности обучающихся средствами проектной деятельности

### The development of students' subjectivity through project activities

**Ольга Сергеевна Астафьева**

**Olga Sergeevna Astafyeva**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Институт психологии им. Л.С. Выготского, Москва, Россия

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Institute of Psychology named after L.S. Vygotsky, Moscow, Russia

Astafyeva2024@gmail.com

**Аннотация.** Анализируются этапы развития субъектности обучающихся. Раскрываются особенности развития субъектной позиции обучающихся посредством проектной деятельности. Вопросы активизации познавательной деятельности обучающихся представлены через самопреобразование и саморазвитие субъектов образования для решения задач в процессе усложняющейся креативной социальной и профессионально-трудовой практики.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, образовательная деятельность, метод проектов, субъектность обучающихся

**Key words:** project activity, educational activity, project method, subjectivity, subjective position

Качество образования значительно повышается, когда обучающиеся активно участвуют в учебной деятельности. Особое значение в этом процессе имеет практика, которая способствует не только усвоению знаний, но и их применению, а также анализу и решению проблем. Тем не менее, столкнувшись с необходимостью использовать теоретические знания в реальных ситуациях, учащиеся часто испытывают трудности.

Ключ к развитию интеллектуальных и личностных качеств обучающихся лежит в активном вовлечении в учебный процесс и подходе, ориентированном на действие. Важным аспектом является также сотрудничество между учителями, школьными психологами и родителями, которое создает благоприятные условия для обучения и способствует формированию самостоятельности учащихся. Это сотрудничество играет решающую роль в успешной адаптации и развитии обучающийся в образовательной среде [1].

Важным аспектом образовательной среды является рассмотрение обучающегося в качестве активного участника всех взаимодействий в ней. Для активизации субъектной позиции в образовательной среде обучающемуся необходимо ставить и решать задачи из реальной жизни. В процессе решения этой задачи он будет использовать как свои текущие знания и навыки, так и изучать новые. Это

не только обогатит его знаниями, но и поможет ему стать более компетентным и ответственным гражданином, а также творческой личностью [2].

Г.И. Щукина считает, что одно из условий успешного учебного процесса заключается в проявлении познавательного интереса и правильной ориентации обучающихся [3].

Верное выражение инстинктивного стремления – это познавательный интерес, который Л.С. Выготский считал «естественным двигателем детского поведения». Он указывал на то, что деятельность ребенка сходится с его органическими потребностями [4].

В современном образовании А.Г. Асмолов выделяет основные тенденции, указывая на переход к методам, способствующим развитию самостоятельной творческой активности обучающихся, направленной на решение реальных проблем жизни. Необходимы новые формы обучения и организационные подходы, которые удовлетворяют потребности в развитии субъектности учащихся и их познавательном интересе [5].

Разрыв между текущими методами преподавания и требованиями к специалистам в современной производственной сфере становится все более очевидным. Несмотря на наличие многочисленных документов, призывающих к активизации роли выпускников в учебном процессе, многие преподаватели сталкиваются с трудностями при внедрении этих нововведений.

Хотя некоторые учителя стараются использовать новые подходы, которые бы способствовали активному участию обучающихся как полноценных участников образовательного процесса, они часто сталкиваются с отсутствием необходимых теоретических знаний для реализации этих методов.

В.И. Слободчиков описал ступени субъектности, которые идеально вписываются в образовательный процесс:

- субъект действия – педагог создает среду и определяет направление, а обучающийся действует;
- субъект собственного действия – обучающийся определяет, как будет решать поставленные задачи;
- субъект деятельности – обучающийся способен сам оценить свою работу;
- субъект собственной деятельности – автор своей жизни [6].

В современном информационном обществе значимым становится метод проектов, который возник в США в начале XX в. Он был назван методом проблем и связан с гуманистическими идеями в философии и образовании. Американский философ и педагог Джон Дьюи предложил строить обучение на активной основе через деятельность ребенка, соответствующую его личным интересам [7].

Процесс формирования профессионального самовоспитания школьника улучшается при использовании метода проектов в различных школьных дисциплинах, где необходимо решать сложные задачи. Опыт проектной деятельности

признается важным элементом ФГОС, что подчеркивает его значимость для обучения [8].

Основа Федерального государственного образовательного стандарта заключается в системно-деятельностном подходе. Этот подход направлен на создание условий для саморазвития и постоянного обучения детей, а также на разработку образовательных пространств, которые способствуют развитию. Он также подразумевает «активное участие школьников в учебном процессе и учитывает их индивидуальные особенности, возраст, психологические и физиологические характеристики, а также состояние здоровья при организации образовательного процесса» [8].

Подход, основанный на проектной работе, способствует развитию творческого потенциала обучающихся, поддерживая их стремление к самостоятельности и уникальности. Он не только способствует приобретению новых знаний и навыков, важных для профессионального роста, но и активизирует индивидуальные и групповые формы взаимодействия [9–11]. В рамках такого подхода учитель переопределяет свою роль, превращаясь в наставника и координатора обучающего процесса, что облегчает становление и укрепление необходимых учебных и профессиональных компетенций [10]. Важным аспектом является то, что в процессе работы над проектами обучающиеся сталкиваются с необходимостью освоения новых областей знаний, что способствует углубленному изучению предмета.

Проектная деятельность в обучении отличается тем, что позволяет педагогу ценить и поддерживать развитие обучающихся, уважать их индивидуальность и способствовать их личностному росту, вдохновляя на позитив. Определения учебного проекта множественны и разнообразны в образовательной литературе, но ключевые элементы остаются постоянными:

- развитие познавательных, творческих навыков обучающихся;
- развитие умения самостоятельно искать информацию, развитие критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» форме обучения;
- становление самостоятельной деятельности обучающихся (индивидуальная, парная, групповая), которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Это позволяет выработать свой взгляд на информацию;
- наличие решения какой-то значимой для обучающихся проблемы, моделирующей деятельность специалистов какой-либо предметной области;
- представление итогов выполненных проектов в «осязаемом» виде (в виде отчета, доклада, стенгазеты или журнала и т.д.) в форме конкретных результатов;
- сотрудничество обучающихся друг с другом и учителем.

Погружение в различные виды деятельности способствует не только раскрытию индивидуальных способностей, но и обогащает их через новые взаимосвязи, что, в свою очередь, расширяет границы их применения в теории и практике, закладывая основу для будущего развития.

Проекты, которые не принесли ожидаемого результата, также несут в себе важный образовательный потенциал. В процессе самоанализа и последующей защиты проекта учащиеся вместе с учителем проводят глубокий анализ выбранной стратегии, причин неуспеха и вытекающих из этого последствий.

Обучающиеся с высоким уровнем самосознания отличаются ответственным отношением к учебе, активно участвуют в классных обсуждениях и тщательно выполняют домашние задания. Их участие в образовательных процессах мотивировано не страхом разочаровать родителей или неудачей при поступлении в университет, а желанием реализовать свои амбиции и пониманием важности образования как ключа к достижению личных целей.

Рефлексия играет значительную роль в этом процессе, помогая ученикам осознать свои ошибки и повысить мотивацию к обучению, это не только улучшает самовосприятие и восприятие окружающего мира, но и стимулирует интерес к приобретению новых знаний, демонстрируя, как ошибочные решения могут привести к неудачам.

#### Список источников

1. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnyedokumenty/osnovy-gosudarstvennoj-molodezhnoj-politiki-rf-do-2025-goda.html> (дата обращения: 30.04.2015).
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
3. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. М.: Учпедгиз, 1962. 103 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 158 с.
6. Слободчиков В.И. Субъективная реальность: ее возможность и действительность / науч. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: Фонд «Просветитель», 2021. 232 с.
7. Астафьева О.С., Белякова В.О. Проектная деятельность при изучении иностранного языка: определение проблемы исследования // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 3-1. С. 36–39.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 № 1897. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 17.05.2018).
9. Краснова В.В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения // Юный ученый. 2016. № 6.1. С. 31–33.
10. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. № 3 (25). С. 135–153.
11. Кутугина В.И., Игнатова А.И., Гавриленко Л.С. Развитие субъектности обучающихся посредством проектной деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 26–30.

## Стратегии управления конфликтами в педагогическом коллективе

### Strategies for managing conflicts in teaching staff

Наталья Борисовна Буртова<sup>1✉</sup>, Татьяна Олеговна Евлащенко<sup>2</sup>

Natalia Borisovna Burtovaya<sup>1</sup>, Tatyana Olegovna Evlaschenko<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ flordezest@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрены теоретические аспекты педагогических конфликтов, изучены причины возникновения конфликтов между педагогами. Описаны некоторые рекомендации по снижению конфликтных ситуаций в педагогических коллективах.

**Ключевые слова:** коллектив, педагогический работник, конфликт, стимулирование

**Key words:** collective, teacher, conflict, stimulation

В сфере педагогической деятельности, как одной из ключевых областей, важно учитывать, что взаимодействие между участниками образовательного процесса играет важную роль и может вызывать различные конфликты [1–6]. Личностные характеристики педагогического состава могут воздействовать на частоту возникновения конфликтных ситуаций. В таких педагогических коллективах конфликты неизбежны. Но именно в образовательных организациях такие инциденты несут неблагоприятные последствия и воздействуют на процесс воспитания и обучения.

Конфликт в педагогическом коллективе – это несогласие, напряжение или противоречия между участниками коллектива, возникающие из-за различий во взглядах, ценностях, методах работы или личных отношениях. Конфликты могут затруднять сотрудничество и влиять на общую работу и атмосферу в образовательной организации. Но нередко эти расхождения бывают полезны для образовательного процесса: они формируют платформу для интеллектуального и личностного становления детей, которые выбирают и принимают независимые решения. Главная задача администрации образовательного учреждения – не довести расхождения взглядов субъектов образовательного процесса до конфликтной ситуации.

Поэтому актуальность данной темы обусловлена необходимостью эффективного управления конфликтами в педагогическом коллективе дошкольных образовательных учреждений для обеспечения плодотворной работы коллектива и достижения поставленных целей и задач.

Конфликты в коллективе могут быть вызваны различными причинами, такими как разногласия во взглядах, недопонимания, конкуренция, различия в стиле работы и общении. Неэффективное управление конфликтами может привести к ухудшению атмосферы в коллективе, снижению мотивации сотрудников, ухудшению качества образовательного процесса. Поэтому исследование стратегии управления конфликтами в педагогическом коллективе дошкольных учреждений имеет важное значение для создания благоприятной и продуктивной среды работы, обеспечения гармоничных отношений между педагогами и повышения эффективности профессиональной деятельности воспитателей.

Исследование данной темы может принести практическую пользу руководителям дошкольных учреждений и педагогам, помогая им развивать компетенции по управлению конфликтами, улучшать коммуникацию в коллективе, повышать профессиональный рост и повышать качество образовательного процесса для детей.

В рамках этой статьи рассмотрим, какие причины воздействуют на уровень конфликтов между педагогами. Интерес к данному вопросу значительно вырос за последнее десятилетие. Все работы, посвященные указанной проблеме, освещают факторы конфликтов, иногда предлагаются пути решения конфликтных ситуаций.

Так, Р.С. Вайсман выяснил, что существует связь между численностью человек в коллективе и степенью конфликтности за ее пределами, и количество разногласий растет, если численность превышает оптимальное значение. Существует мнение Н.В. Голубевой, которая считает, что конфликтность во взаимоотношениях между руководством и подчиненными растет, если управляющие лица занимаются исключительно административной работой без принятия участия в специфической для данных работников профессиональной деятельности. Польский социолог Я. Щепаньский считает, что конфликт – это столкновение, вызванное противоречиями установок, целей и способов действия по отношению к конкретному предмету или ситуации. Из данного определения следует, что причинами конфликтов могут являться несходства во взглядах, ценностях, потребностях, интересах, целях, мотивах и общих установках отдельных людей или групп.

Следует отметить, что обычно конфликты возникают из-за нарушений стороной норм и правил общения, поведения, а не просто из-за разногласий в целях, взглядах и потребностях. В межличностном конфликте возникают негативные эмоции и напряженность, что может привести к нарушению отношений, ухудшению коммуникации и повышенному стрессу участников образовательного процесса. Редкие конфликтные ситуации, которые не повторяются, свидетельствуют о несовместимости индивидуумов в определенной ситуации. Такие конфликты могут способствовать укреплению совместимости группы людей.

Основной причиной возникновения конфликтов часто является нарушение норм трудового распорядка, сотрудничества или общения. Чем более детально и полно описаны правила сотрудничества во внутренних документах организации, тем меньше возможности возникновения разногласий между сотрудниками. Сложности взаимодействия между педагогами могут привести к потере эффективности обучения и воспитания, снижению коллективного духа и ухудшению общего климата в образовательной организации. Данную сложность можно избежать при высокой степени совместимости членов коллектива. Это как одно из качеств по выработке противоконфликтных механизмов за счет общего дела. При совместной деятельности мы можем видеть временное повышение степени конфликтности. Таким образом, в некоторых ситуациях конфликтность служит признаком процесса положительного формирования коллектива [3].

Причины конфликта внутри коллектива многообразны и включают в себя такие аспекты, как различия в ценностях, конфликт интересов, неоднозначность ролей и обязанностей, недостаточное коммуникационное взаимодействие, недоверие, неспособность к компромиссу, ограниченность ресурсов, ненадлежащее распределение власти и ресурсов, конкуренцию за признание и лидерство, а также личностные особенности участников, включая их характер, стиль взаимодействия и уровень эмоционально-интеллектуальных способностей.

Морально-этические и коммуникативные факторы сильно влияют на уровень конфликтности в коллективе, поскольку педагоги работают самостоятельно и независимо друг от друга, но взаимодействуют между собой посредством общения. Функциональные причины играют значительную роль в происхождении конфликтов между руководством и подчиненными. Межличностные конфликты в образовательных коллективах становятся одной из важнейших проблем с общественно-психологическим уклоном, направленных на усовершенствование профессиональной деятельности педагогов.

В современном мире педагоги должны соответствовать ряду требований, включая высокий уровень образования, разнообразные педагогические и профессиональные способности, культуру, умение планировать, контролировать и регулировать процессы в образовательной среде. Таким образом, субъектам образовательного процесса важно уметь выполнять самоконтроль, размышлять о своей деятельности, координировать и прогнозировать собственные действия.

В разрешении конфликтов можно использовать множество приемов и способов, например, разбор сложившейся ситуации, определение интересов и целей конфликта, а также его последствий, рассмотрение возможностей примирения, привлечение лица, которое рассмотрит конфликт со стороны.

Важно уметь отличать конфликт от различий во взглядах, так как их разнообразие позитивно влияет на процесс обучения и воспитания детей. Задачей администрации образовательного учреждения является создание благоприятной и

комфортной атмосферы в коллективе, чтобы расхождения мнений не переходили в стадию конфликта. Необходимо снизить конфликтность и улучшить коммуникативные навыки в образовательной организации. Для этого необходимо создать систему непрерывного обучения персонала, в рамках которой будут разработаны индивидуальные образовательные пути для сотрудников, способствующие их профессиональному и личностному развитию.

Таким образом, эффективное управление конфликтами в педагогическом коллективе играет важную роль в поддержании здоровой и продуктивной рабочей обстановки. Педагоги, сталкивающиеся с конфликтами, могут применять различные методы для их разрешения, начиная от развития коммуникативных навыков и умения конструктивно раскрывать проблемы до привлечения третьей стороны в качестве посредника. Важно помнить, что конфликты неизбежны и не всегда негативны, так как они стимулируют развитие и изменения в коллективе. Поэтому эффективное управление конфликтами является важным навыком для педагогов, способным повысить профессиональное развитие и эффективность работы всего педагогического коллектива в целом.

#### Список источников

1. Ильясов Д.Ф., Кеспиков В.Н., Селиванова Е.А., Ильясов О.А. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: в 4 ч. Ч. 2: Педагогические ситуации в школе. М.: ВЛАДОС, 2012. 328 с.
2. Калиткина Е.В., Петрунькина Л.С. Особенности педагогических конфликтов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2018 г.). Казань, 2018. С. 24–27.
3. Николаева А.А., Караханян К.Г. Инновации в образовании: развитие, деятельность, мышление. // Образование в современном мире: инновационные стратегии: сб. науч. тр. 2016. С. 39–48.
4. Титаренко С.А. Профилактика и снижение негативных последствий конфликтов в педагогическом коллективе дошкольного учебного заведения // Актуальные научные исследования в современном мире. 2016. № 10-6 (18). С. 178–183.
5. Федорченко С.В. Предотвращение конфликтов в педагогическом коллективе как один из методов формирования благоприятного социально-психологического климата в вузе // Молодой ученый. 2016. № 2 (29). С. 233–236.
6. Якушин А.С., Николаева А.А. Конфликты в педагогическом коллективе: действия руководителя образовательной организации // Бюллетень науки и практики. 2018. Т. 4, № 6. С. 328–332.

## Анализ психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в образовательном процессе

### Analysis of Psychological and Pedagogical Support in the Educational Process of Children and Adolescents

**Ван Юйчжоу**

**Wang Yuzhou**

Цзилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, КНР

Jilin University of Foreign Languages, Changchun, China

kd@tspu.edu.ru

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

kd@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Рассмотрено психолого-педагогическое сопровождение как комплексный подход, который включает в себя поддержку и содействие психологическому и образовательному развитию учащихся. Проанализированы ключевые аспекты данного направления деятельности, методы и техники его реализации, а также преимущества, которые обеспечивают всестороннее и гармоничное развитие личности в образовательной среде. Рассмотрен один из ключевых аспектов психолого-педагогического сопровождения – индивидуализация подхода к каждому ученику. Сделан акцент на эффективных практиках помощи детям в их обучении и развитии, которые психологи и педагоги реализуют через персонализированные программы поддержки, учитывая особенности каждого ученика. Проанализировано психолого-педагогическое сопровождение как выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, адаптации к учебной среде, образовательный процесс, психологическая и педагогическая поддержка

**Key words:** psychological and pedagogical support, adaptation to the learning environment, educational process, psychological and pedagogical support

Психолого-педагогическое сопровождение играет ключевую роль в образовательном процессе детей и подростков, помогая им успешно адаптироваться к учебной среде, развивать свои способности и преодолевать трудности. Этот процесс включает в себя комплекс мероприятий, направленных на поддержку учащихся в их личностном, психологическом и образовательном развитии.

Э.Ф. Зеер указывает на актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения, которая обусловлена информатизацией общества, расширением личностной и профессиональной мобильности. По мнению А.И. Григорьевой, одной из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения является выявление индивидуальных потребностей каждого ученика. Задачей психологов и педагогов является выявление и преодоление проблем и трудностей, с которыми обучающиеся сталкиваются в учебе и в жизни. Е.С. Арбузова отмечает значение психолого-педагогического сопровождения в обеспечении обучающихся

поддержкой, соответствующей его индивидуальным потребностям и особенностям развития. Это позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал, развиваться гармонично и успешно учиться. Л.В. Заика выделяет еще одну функцию психолого-педагогического сопровождения – создание благоприятной образовательной среды. Психолого-педагогическое сопровождение также включает в себя работу с родителями и учителями [1].

Российский психолог Р.В. Овчарова указывает: «...сопровождение – это направление, а также технология в профессиональной деятельности психолога рассматриваемое как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, школьников, позволяющее решать проблемы разного рода у учащихся» [2, с. 12]. По мнению В.И. Щеголь, учитель ориентирует школьника на определенные пути развития, прежде всего интеллектуального и этического – и задает большинство параметров и свойств школьной среды [3].

Таким образом, можно выделить компоненты сопровождения – это систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса школьника в образовательном процессе; создание социально-психологических условий для развития личности обучающегося; организация специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим трудности в обучении.

Российский психолог Н.В. Иванушкина определяет одну из задач психолого-педагогического сопровождения как помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного маршрута. В данном аспекте специалист системы сопровождения стремится приблизить ребенка к оптимальному для него уровню развития [4].

Х. Чэнь отмечает, что последние годы китайские педагогические психологи, опираясь на результаты научных исследований, полученные в других странах, и на китайскую педагогическую практику, определили поле китайской педагогической психологии, в котором интегрированы факторы интеллекта и неинтеллектуального плана на научение, развитие и совершенствование личности детей [5].

Накануне Всемирного дня психического здоровья 10 октября 2023 г. Пекинская муниципальная комиссия образования объявила о необходимости включения вопросов психического здоровья в учебные программы и включении в школьный процесс специального консультанта для ведения психологической работы со школьниками. Целью совместной деятельности специалистов является оказание поддержки учащимся, борющимся с академическими трудностями, школьникам из неполных семей и детям-инвалидам, чтобы предотвратить проблемы с психическим здоровьем у подрастающего поколения.

По мнению Б.С.К. Ким, современные технологии также играют важную роль в психолого-педагогическом сопровождении. Они могут использоваться для диагностики, обучения и мониторинга прогресса учеников, обеспечения доступа к дополнительным образовательным ресурсам и поддержке в онлайн-формате [6].

С помощью психологического консультирования, психологического консультирования, психологического вмешательства можно помочь детям и подросткам выявить, понять и справиться с различными эмоциональными дистрессами, психологическим стрессом, проблемами межличностных отношений, проблемами адаптации к обучению, а также предотвратить и облегчить возможные проблемы с психическим здоровьем, такие как тревога, депрессия, низкая самооценка, поведенческие проблемы.

Важно также предоставление индивидуальных стратегий обучения, ресурсов и вспомогательных инструментов в соответствии с индивидуальными стилями обучения, различиями в способностях и особыми образовательными потребностями, такими как дифференцированное обучение, индивидуальное обучение, обучение навыкам обучения. С помощью психологических оценок, индивидуального консультирования, групповых занятий детям и подросткам помогают понять себя, понять свои сильные стороны, потенциал и уникальность, принять собственные недостатки, научиться ставить разумные цели и ожидания [7].

Таким образом, значимость психолого-педагогического сопровождения состоит в индивидуализированной поддержке, профилактике проблем, сотрудничестве с родителями, развитии навыков саморегуляции и использовании современных технологий. Правильное применение психолого-педагогического сопровождения способствует созданию благоприятной образовательной среды, в которой каждый ученик может раскрыть свой потенциал и достичь успеха.

#### Список источников

1. Григоьева А.И., Арбузова Е.С., Дьячкова Т.В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учеб.-метод. пособие. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. 216 с.
2. Овчарова Р.В. Семья как воспитательный микросоциум // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе: сб. науч. тр. Ч. 2. Курган, 2002. С. 12–13.
3. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. 2008. № 9. С. 89–91.
4. Иванушкина Н.В., Щипова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие. Самара: Изд-во Самарского университета, 2021. 80 с.
5. Чэнь Х., Ли Х., Чжан М. Взаимосвязь между стрессом на работе и психическим здоровьем сотрудников: роль модераторов организационной поддержки и стратегий преодоления трудностей. 2023.
6. Ким Б.С.К. Консультирование с учетом культурных особенностей: теория и практика. 2021.
7. Ли С. Предикторы социально-эмоционального развития детей раннего возраста: лонгитюдное исследование влияния семьи, сверстников и школы. 2022.

**Использование технологий искусственного интеллекта в целях  
предотвращения эмоционального выгорания и повышения  
профессиональной эффективности молодых учителей**

**The use of artificial intelligence technologies in order to prevent emotional  
burnout and improve the professional effectiveness of young teachers**

**Назар Юрьевич Васюк**

**Nazar Yurievich Vasyuk**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

nazar\_vasyuk@mail.ru

***Аннотация.*** Рассмотрено использование технологий искусственного интеллекта (ИИ) с целью предотвращения эмоционального выгорания и увеличения профессиональной эффективности молодых учителей. На примере школ Томского района проведен анализ внедрения ИИ в работу молодых специалистов для поддержки и помощи в решении образовательных задач. Исследование показывает, что использование ИИ в обучении и взаимодействии с обучающимися может существенно снизить нагрузку на учителей, повысить качество учебного процесса и способствовать профессиональному росту педагогов. Результаты исследования могут быть полезны для разработки эффективных стратегий поддержки молодых педагогов и создания благоприятной рабочей среды.

***Ключевые слова:*** искусственный интеллект в образовании, профессиональное выгорание, личная эффективность, молодые специалисты в сфере образования

***Key words:*** artificial intelligence, professional burnout, personal effectiveness, young professionals

В современной ситуации образовательная система Российской Федерации испытывает острую нехватку молодых педагогов в школах. Однако можно сказать, что даже те педагоги, которые работают в образовательных организациях, часто сталкиваются с профессиональным выгоранием и низкой эффективностью своей работы, что приводит к их уходу из профессии и может негативно сказаться на их психологическом состоянии [1, с. 245]. Среди факторов, которые оказывают влияние на эмоциональное выгорание, можно выделить высокую нагрузку, стресс и недостаточную поддержку [2, с. 12]. Дефицит времени и большое количество рабочих часов приводят к тому, что профессиональная эффективность молодых специалистов падает, следовательно, падает и уровень преподавания, и качество образования. В конечном итоге это может привести и к потере ценных кадров.

Следует отметить, что на сегодняшний день искусственный интеллект и цифровые технологии [3] начинают применяться для решения проблемы выгорания в разных сферах, включая и образовательную [4].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в современном образовании использование технологий искусственного интеллекта (ИИ) приводит к повышению эффективности работы педагогов и качества обучения. Использование ИИ в профессиональной работе педагога имеет огромный потенциал для повышения эффективности и предотвращения выгорания молодых учителей. Искусственный интеллект может помочь в различных областях молодому специалисту. Он предоставляет педагогам инструменты для оптимизации процесса обучения. Стоит добавить, что ИИ позволяет разрабатывать инновационные методики обучения, анализировать и оценивать знания учащихся с высокой точностью, а также автоматизировать рутинные задачи, такие как проверка заданий и тестов, высвобождая время преподавателей для более творческих и эффективных занятий [5, с. 859].

В рамках данной статьи будут описаны эффекты использования искусственного интеллекта для оптимизации рабочего процесса на примере молодых педагогов Томского района. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по внедрению технологий ИИ в школах и для решения задач профессиональной деятельности педагогов. В исследовании приняли участие 10 педагогов Томского района.

Повышение качества профессиональной деятельности молодого педагога напрямую связано с его самооффективностью, которая, по мнению Н.В. Гордиенко, «представляет собой способности продуктивно (благополучно) действовать в тех или иных условиях, в конкретных обстоятельствах, уверенность в успех этих действий, чему неизбежно сопутствует предпочтение более трудных задач, постановка довольно сложных целей, а также проявление немалого упорства при их достижении» [6, с. 17]. По данным таких исследователей, как П.Г. Фитчетт, К.Х. Маккарти, Р.Г. Ламберт и Л. Боул, четверть начинающих свой профессиональный путь учителей могут испытывать признаки эмоционального выгорания уже в первый год преподавания. Изучению проблемы эмоционального выгорания у педагогов посвящены работы таких ученых, как В.Н. Козиева, Л.Ф. Колесниковой, американского психиатра Фрейденберга, американского психолога Кристины Маслач [1, с. 245].

Отсюда можно сделать вывод, что для достижения высокого уровня самооффективности у молодого педагога должно быть достаточно времени и сил для реализации своего потенциала. К сожалению, можно увидеть, что в случае профессионального выгорания и высокой нагрузки учителя предпочитают ставить перед собой простые и легко выполнимые цели, чтобы снизить уровень стресса. А без саморазвития и собственного профессионального становления у молодых педагогов «не получится повысить свою профессиональную эффективность» [6, с. 20].

Когда молодой педагог не стремится к повышению уровня своих профессиональных качеств, не принимает активное участие в педагогической деятельности, то с большой долей вероятности он испытывает профессиональное выгорание. Под профессиональным выгоранием понимается специфический синдром, который развивается у человека в процессе его профессиональной деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, отчуждении от людей, с которыми человек взаимодействует, а также в отсутствии профессиональных планов и крушении надежд [2, с. 11]. Такие ученые, как Н.А. Ржанова и Н.Н. Ершова, различают среди них внутренние (возраст, пол, образование т.п.) и внешние (дефицит времени, прочие нагрузки, отсутствие поддержки т.п.) [2, с. 12]. В дополнение к этому следует отметить, что многие молодые специалисты могут испытывать эмоциональное выгорание уже в первый год работы, особенно «если совмещают работу с получением образования» [1, с. 245]. Также важно сказать, что влияние на профессиональное выгорание оказывает неправильный распорядок дня и его планирование.

На сегодняшний день использование ИИ широко изучается, однако в качестве прецедента можно увидеть, что внедрение цифровых и информационных технологий привело к освобождению времени педагогов и повышению их профессиональной эффективности, также это способствовало снижению стресса, в следствие чего снижались и риски профессионального выгорания [3, с. 192]. Искусственный интеллект уже используется в различных сферах для борьбы со стрессом [4, с. 95]. Он может помочь педагогам в таких направлениях развития, как *soft skills*, персонализация обучения и автоматизация рутинных задач [7, с. 289]. Также ИИ может помочь сохранить педагогические кадры тем, что способен взять часть рутинной работы на себя, с которой сегодня сталкиваются педагоги, и дать им возможность делать свою работу [8, с. 29]. Не стоит также забывать про принцип субъектности. По мнению И.О. Котляровой, технологии ИИ создают условия, «в которых преподаватели постепенно обретают самостоятельность, не теряя уверенности в себе», что способствует повышению профессиональной эффективности [9, с. 77].

Существует множество способов использования технологий ИИ в образовании, в особенности популярного ChatGPT [10]. Важно помнить о том, что значительную роль играет готовность педагогов к принятию новых технологий и желание ими пользоваться для помощи самим себе. Поэтому для проведения настоящего исследования молодым педагогам был предложен ряд генеративных нейросетей для оптимизации своей работы.

Целью исследовательской работы является анализ эффективности использования искусственного интеллекта в профилактике эмоционального выгорания на примере молодых педагогов Томского района. Для реализации необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать существующие исследования по эмоциональному выгоранию и эффективности учителей.

2. Изучить использование ИИ в образовании и профилактике эмоционального выгорания.

3. Оценить эффективность искусственного интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания и повышении эффективности молодых учителей.

4. Разработать рекомендации по оптимальному использованию технологий искусственного интеллекта для поддержки молодых учителей и повышения их профессиональной эффективности.

Для проведения исследования было принято решение предложить молодым педагогам Томского района использовать технологии ИИ по автоматизации создания учебных материалов, упрощению проверки работ и эффективному планированию своей деятельности. Выборка проходила по следующим критериям: возраст от 18 до 35 лет, стаж работы до трех лет, наличие законченного высшего или среднего профессионального образования. Также участник исследования должен быть действующим педагогом в одной из школ Томского района. Классы и предметы преподавания не имеют значения. Перед тем как предложить педагогам использовать ИИ, было проведено анкетирование, разработанное с учетом методики экспресс-диагностики эмоционального выгорания у педагога-психолога О.В. Гончаровой. Данное анкетирование направлено на выяснение степени того, насколько эффективно и часто молодой учитель использует цифровые технологии и пользуется ли он искусственным интеллектом в своей работе, а также узнать степень загруженности и усталости педагогов.

Участникам исследования было предложено пройти анкетирование в GoogleФорме. Анкета поделена на три блока и состоит из 13 вопросов. Первый блок – основная информация о респонденте, его нагрузка, профиль предметов, стаж, образование и т.д. Второй блок – вопросы, направленные на выяснение загруженности и усталости. Третий блок – вопросы об опыте педагога в использовании цифровых технологий и ИИ в своей работе. Всего было опрошено 10 молодых педагогов Томского района.

На основе проведенного исследования были получены следующие данные:

Блок 1: все респонденты имеют высшее образование, ведут от 18 до 36 уроков в неделю, направление уроков в основном социогуманитарное, но есть учителя математики, химии и географии. Половина респондентов работают первый год.

Блок 2: все педагоги чувствуют себя усталыми после работы, также многие часто испытывают апатию после рабочего дня, и респонденты считают, что выполняют лишнюю и ненужную работу. Многие респонденты отмечают, что стресс у них вызывают нехватка времени и внезапные срочные задачи.

Блок 3: респонденты считают цифровые технологии полезными и используют их в своей работе, в основном для оценки знаний учеников и интерактивной

работы на уроках. Только 3 из 10 респондентов используют ИИ в своей работе, но очень ограниченно.

После этого молодым специалистам было предложено использовать следующие нейросети: ChatGPT (может использоваться самыми разными способами), Kandinsky 3.0 для создания видео и фотографий по запросу и MagicSchool для планирования учебного процесса.

После ознакомления участников исследования с данными генеративными нейросетями им было предложено их использование в течение двух недель. Ознакомление с работой и возможностями ИИ проходило следующим образом: педагогом высылались ссылки в личные сообщения в удобных для них социальных сетях и оказывалась помощь при регистрации. Далее с каждым респондентом происходила удаленная работа в дистанционном формате путем видеосвязи, где осуществлялись поддержка и сопровождение их работы с нейросетями.

Для оценки динамики уровня их профессиональной эффективности молодые педагоги прошли второе анкетирование. Анкета составлялась с учетом опыта первого опроса. Она состояла из двух блоков, в первом респонденты отмечали свое эмоциональное состояние, что позволило сравнить изменения с первой анкетой. Второй блок предлагал ответить на вопросы, связанные с использованием ИИ и его эффективностью в работе.

Молодые специалисты отметили, что использование искусственного интеллекта сильно упростило многие виды деятельности. Все 10 респондентов ответили, что будут в дальнейшем учиться использовать ИИ и применять его в своей работе. Особенно выделили ChatGPT и Kandinsky 3.0, а вот нейросеть MagicSchool действительно помогла только четырем педагогам (было необходимо использовать английский язык, отмечена сложность использования).

В дополнение к этому следует сказать, что были отмечены удобство и простота использования нейросетей и их точность в генерации необходимых заданий. В основном ИИ использовали для создания заданий, картинок для презентаций и текстов. Это позволило педагогам разгрузить свою работу и освободить больше времени дома при подготовке к урокам.

Исходя из анализа ответов, связанных с профессиональным выгоранием и усталостью, можно сделать вывод, что показатели снизились в лучшую сторону. Так, например, до применения ИИ 6 из 10 педагогов чувствовали сильную апатию после работы, после использования генеративных нейросетей этот показатель снизился до 3 респондентов. Также 9 из 10 респондентов отмечали, что чувствуют себя очень уставшими после работы, при втором анкетировании этот показатель опустился до 6 респондентов, а степень их усталости снизились с 5 единиц до 3–4. Все педагоги отметили, что ИИ сильно помог им освободить свое время, а те, кто его уже использовали, научились новым функциям.

Подводя итог, следует сказать, что ИИ можно использовать для профилактики профессионального выгорания и повышения эффективности молодых педагогов. Данный опыт можно применять к профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений различного типа и ступеней образования.

#### Список источников

1. Семенова В.Ю., Герлис Я.П. Факторы риска возникновения эмоционального выгорания среди молодых специалистов-педагогов общеобразовательных школ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 205. С. 245–252.
2. Ржанова Н.А., Ершова Н.Н. Факторы эмоционального выгорания молодых педагогов // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. Киров, 2023. С. 11–15.
3. Макаренко А.Е. Использование информационных технологий для профилактики профессионального выгорания преподавателей // Вестник университета. 2020. № 1. С. 188–194.
4. Иванова О.Г. Искусственный интеллект как средство борьбы со стрессом // Пензенский психологический вестник. 2022. № 2 (19). С. 89–97.
5. Ущенко А.В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования // Вестник науки. 2023. № 6, т. 4. С. 859–866.
6. Гордиенко Н.В. Самоэффективность личности как ресурс повышения результативности педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 15–21.
7. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288–290.
8. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / пер. с англ. А.В. Паршакова. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. 44 с.
9. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14, № 3. С. 69–82.
10. Scrabut S. 80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom. 2022. 170 p.
11. Сябитова К.С. Искусственный интеллект в системе профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. М., 2023. С. 132–134.
12. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А. и др. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: Изд-во НАФИ, 2019. 84 с.

## Политическая социализация молодежи – обобщенный анализ

### Political socialization of youth – generalized analysis

**Александр Алексеевич Зотов**

**Alexander Alekseevich Zotov**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Zotoff-postbox@yandex.ru

*Аннотация.* Проанализированы последние публикации на темы политической социализации и патриотического воспитания молодежи, обучающейся в вузах и ссузах. Выделены методы и цели исследований, выявлены основные общие результаты исследований. Установлено расхождение в определении изучаемого явления, дано мнение автора по использованию терминов. Сделаны выводы по итогам анализа публикаций о встреченных трудностях и условиях в процессе политической социализации студентов.

*Ключевые слова:* политическая социализация, анализ, патриотическое воспитание

*Key words:* socialization, analysis, patriot education

В связи с последними событиями в России политическая социализация молодежи, особенно обучающейся в высших и специальных учебных заведениях, приобрела особое значение. На официальном уровне был признан факт недостаточной работы с молодыми людьми по формированию у них комплекса взглядов на окружающую реальность, созданию устойчивой мировоззренческой системы, основанной на любви к Отечеству, социальной ответственности, заботе об окружающих, участии в политической жизни страны. Студенты как наиболее пассионарная социальная группа особенно нуждается в стимулировании возникновения конструктивных социальных и политических установок, так как уменьшит вероятность радикализации и, как следствие, выпадения из общественной жизни.

Дополнительным фактором актуализации являются специальная военная операция, а также события, произошедшие вследствие ее проведения. Массовая иммиграция специалистов, в том числе критически важных отраслей, талантливой молодежи, способной составить костяк экономики и науки страны – все эти явления побудили руководство страны обратить внимание на формирование у молодежи ценностей гражданственности, а также социально одобряемым форм поведения и участия в общественной жизни.

Общепризнанно, что политическая социализация – явление комплексное и сложное, требующее глубокой проработки и осмысления, грамотной и всесторонней реализации и высокого профессионализма и самоотдачи от преподавателей, общественных деятелей, политических акторов.

Именно поэтому кажется важным рассмотреть результаты последних исследований, наблюдений и мыслей касательно целей, задач, условий, ограниченной политической социализации в современной России. В целях исследования были использованы публикации за последние три года, посвященные политической социализации, а также патриотическому воспитанию среди студентов вузов и ссузов.

Вначале следует рассмотреть вопросы, поднимаемые в данных работах. Автор выделил несколько групп тем, изучаемых в приводимых статьях. По продолжительности:

- исследования, проводимые в течение длительного времени со сравнением результатов [1];

- исследования, проводимые в один временной промежуток [2, с. 58].

По тематике исследования:

- уровень патриотизма молодежи как конечный результат исследования [3, с. 109; 4, с. 16];

- политическая социализация как процесс, включая конкретные методы ее проведения [1, с. 101; 5, с. 2706];

- динамика политической социализации [6];

- агенты политической социализации молодежи, степень их влияния [7, с. 12].

Следует отметить, что несмотря на разницу в понимании сути патриотизма и социализации, методы, используемые исследователями, можно отнести к одной группе – количественные исследования путем опросов и анкетирования, проводимые среди исследуемых групп.

Однако от работы к работе существенно меняется ключевой компонент исследования: политическая социализация или степень патриотизма (как результат успешной политической социализации). Авторами выдвинуто множество интерпретаций политической социализации и патриотического воспитания как процесса.

Были выделены две основные функциональные группы, использованные для проведения исследований:

- патриотическое воспитание или политическая социализация как комплекс прививания молодежи признанных большинством и одобряемых черт личности и поведения;

- патриотическое воспитание или политическая социализация как процесс, направленный на достижение целей, декларируемых правительством РФ и в той или иной степени соответствующий определению патриотизма в соответствии с п. 1 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [8].

Разумеется, ориентирование на нормативно-законодательную базу имеет ряд преимуществ. При внесении изменений в методические материалы и учебные программы результаты исследований, проведенных с опорой на принятый

Министерством просвещения терминологический аппарат, будут иметь приоритет и не потребует дополнительных разъяснений.

Также установление консенсуса в понимании цели исследований способствует упрощению дискуссии и повышению количества аналитического материала. Кажется целесообразным определение и в наименовании исследуемого явления. Так как определения термина «патриотическое воспитание» не существует в федеральных законах или образовательных стандартах, использование его кажется нерациональным. Потому автор считает, что наиболее эффективным было бы использование термина «политическая социализация», так как данная формулировка не претендует на юридически значимую определенность, оставляя простор для исследований, анализ и интерпретаций, сохраняя публикации в рамках одной темы.

В изученных публикациях был выделен ряд ключевых тезисов, требующих анализа и учета при формировании политики по политической социализации, а именно:

- образовательные учреждения способны оказывать влияние на политическую социализацию, стимулировать формирование у студента определенных ценностей и качеств [2, с. 109];

- ключевыми агентами влияния (по результатам опросов студентов) являются социальные сети, семья, друзья [2, с. 59; 9, с. 145];

- дополнительно исследователями выдвигаются следующие агенты социализации, значение которых в опросах респондентов не выявлено: СМИ, благотворительные фонды, объединения, некоммерческие организации [8, с. 15];

- в среде молодежи наблюдается поляризация на фоне специальной военной операции [8, с. 13];

- в образовательной системе на данный момент ориентация сделана на проведение массовых мероприятий, индивидуальная работа не проводится [3, с. 113; 8, с. 16];

- большинство обучающихся в вузах и ссузах не принимают активного участия в политической жизни страны, не чувствуют своего значения [9, с. 147];

- сформированной программы политического просвещения, образования в данной области в России нет [10, с. 4];

- по результатам опросов и оценок авторов публикаций, преподаватели часто не пользуются авторитетом в области политической социализации [2, с. 62].

Таким образом, мы можем с уверенностью сказать, что реализация планов по политической социализации встречается с большим числом трудностей. Затруднения, возникающие на пути реализации программ патриотического воспитания, могут быть как психологическими, так и организационными, возникаю-

щими в межличностном общении или в методологии построения системы политической социализации, но, согласно приведенным доказательствам, носят системный характер.

Вызов, стоящий перед обществом, требует комплексного, скоординированного, проработанного и системного решения, так как промедление чревато не только снижением лояльности подрастающих поколений, но способно привести к расколу в обществе. Потому вопрос политической социализации, интеграции молодежи в культурное, социальное, политическое пространство является необходимым залогом развития и процветания России [11–14].

### Список источников

1. Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 99–111.
2. Асеева Т.А., Киреева О.С. Новые VS традиционные агенты политической социализации в условиях digital-коммуникации молодежи регионов РФ // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2022. № 2 (71). С. 57–64.
3. Беликов В.А., Романов П.Ю., Смирнова Л.В. Особенности патриотического воспитания обучающихся колледжа в процессе формирования профессиональных компетенций // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 4 (36). С. 108–116.
4. Алексеева Е.Н. Теоретические подходы формирования духовно-нравственных ценностей у студентов СПО // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 16–18.
5. Черный Е.В. Политическая социализация крымской молодежи в динамике // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2019. № 4. С. 135–148.
6. Старыш А.Р. Политическая социализация молодежи // StudNet. 2022. № 4. С. 2702–2714.
7. Смирнов В.А. Гражданские установки российских студентов в контексте специальной военной операции // Высшее образование в России. 2023. № 8–9. С. 9–23.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.
9. Матвеева Е.В. Политические ценности как средство формирования гражданской позиции российской молодежи (по материалам региональных исследований) // Азиатские исследования: история и современность. 2022. № 1. С. 142–153.
10. Дианов С.А., Дианова Ю.В. Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 1–9.
11. Анисимова Т.В., Бакулева К.К., Безгодова С.А., Самуйлова И.А. Социально-психологическая модель стратегий политической социализации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 106–116.
12. Дианов С.А. Политологическое образование в образовательной среде передового вуза: ценностно-смысловые основания // Конфликтология / nota bene. 2023. № 1. С. 73–81.
13. Ключникова Т.Н., Исаева Е.Ю. Факторы трансформации политической культуры российской студенческой молодежи // Гуманитарий Юга России. 2021. № 4. С. 72–81.
14. Немцева А.В., Гуляев И.И. Специфика влияния агентов политической социализации на молодежь // Цифровая наука. 2021. № 6-2. С. 26–30.

**Содержательное пространство субъектности и саморазвития  
литературно одаренной личности**

**The meaningful space of subjectivity and self-development  
of a literarily gifted person**

**Галина Степановна Корытова<sup>1</sup>✉, Алена Игоревна Корытова<sup>2</sup>**

**Galina Stepanovna Korytova<sup>1</sup>, Alyona Igorevna Korytova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1,2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ gkorytova@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Представлен аналитический обзор научной литературы по вопросам атрибуции философско-психологической категории «субъектность» в отечественной психологии. Раскрыты исходные основания и предпосылки психологического понимания природы субъектности. Обозначена проблема субъектности и саморазвития личности литературно одаренных лиц. Приведена экопсихологическая онтологическая модель развития и саморазвития субъектности литературно одаренной личности. Перечислены опорные субъектные качества литературно одаренной личности.

**Ключевые слова:** субъектность, личность, саморазвитие, литературные способности, писатель, литературная одаренность, литературный работник

**Key words:** subjectivity, personality, self-development, literary abilities, writer, literary talent, literary worker

Проблема компликации категории «субъектность» занимает общезначимую позицию в процессе исторического развития отечественной психологической науки. В течение почти столетия она накопила внушительный объем научных трудов, нацеленных на рассмотрение многообразных аспектов и сторон обозначенного элемента категориального аппарата психологии. Стоит отметить, что современное комьюнити представителей научной психологии переживает очевидные трудности, связанные с определением предметного поля понятия «субъектность».

С одной стороны, они обуславливаются недостаточной проработкой фундаментальных основ обозначенного понятия, а с другой – его семантической насыщенностью и неоднозначностью. Ведущие российские психологи современности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анциферова, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, В.В. Знаков и др.), занимающиеся рассмотрением разных аспектов субъектности, отмечают недостаточный уровень методологического обоснования данного понятия. Анализируя наиболее известные подходы и объективные предпосылки онтологического оформления и понимания субъектности,

Н.А. Котелевцев формулирует это так: «Субъект и субъектность – общепсихологические категории, которые не только отражают в себе многообразие активности человека, определяя его место и роль в современном мире, но и определяют его способность к целенаправленной деятельности, своему самоопределению. Появление в психологической науке категории “субъект” способствовало тому, что человек начал рассматриваться не с позиции отдельных функций и ролей, а как единое начало социального, природного и духовного мира, тем самым расширяя возможности для его познания» [1, с. 5].

В рамках нашей статьи (ориентированной на анализ субъектности творчески одаренных в области литературно-художественного творчества личностей), пожалуй, наиболее подходящим будет определение, представленное в одной из работ Л.И. Стахневой: «Субъектность в современной психологии определяется как системное качество личности, связанное с активно-преобразующими свойствами и способностями: способностью к самостоятельному жизнетворчеству, способностью производить изменения в мире и в самом себе; как качественно новый уровень развития личности. Субъектность проявляется, с одной стороны, в растущем самосознании личности, с другой – в продуктивном освоении различных видов деятельности. Высшим уровнем развития субъектности личности является продуктивная творческая деятельность» [2, с. 464].

На основании сказанного выше можно прийти к заключению, что субъектность представляет собой системную совокупность свойственных индивиду личностных качеств и свойств, обуславливающих его индивидуальность и саморазвитие. Большой ряд такого рода психологических специфик объединяет в себе, в том числе, и процесс самосовершенствования как раскрытие личностного потенциала посредством формирования индивидуальных качеств и индивидуальную активность. При субъектном позиционировании категория «саморазвитие» репрезентирует атрибутивные свойства субъекта, в частности, саморазвитие является движением вперед, полным энергией самосозиданием собственной личности, перманентный процесс самосозидания и жизненного творчества. Таким образом, можно констатировать, что субъектность обеспечивает основу саморазвития; без нее сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность и сущность.

Базовые основания и предпосылки психологического понимания природы субъектности были заложены в уже изрядно далеких 1940–1950 гг. выдающимся отечественным психологом-теоретиком, методологом и организатором психологической науки в СССР С.Л. Рубинштейном (1889–1960). В соответствии с научными представлениями С.Л. Рубинштейна, впервые обозначенными в его ставших уже классическими и широкоизвестными в наши дни учебниках и монографиях: «Основы общей психологии» (1942), «Психика и сознание» (1957), «Человек и мир» (1973), субъектность является отражением деятельностной способно-

сти человека, направленной как на преобразование самого себя, так и своей бытийности [3; 4]. По мнению учеников и современных последователей С.Л. Рубинштейна, в ряду общих характеристик и качеств субъектности человека могут быть названы «активность, развитие, интеграция, самодетерминизм (в том числе принятие себя в мире и мира, как части себя), способность к саморегуляции» [5, с. 26].

Однако в широкий научный обиход термин «субъектность» был введен некоторое время спустя другим классиком отечественной психологической науки А.Н. Леонтьевым (1903–1979) в одной из его программных работ «Деятельность. Сознание. Личность», впервые опубликованной в СССР в 1975 г. [6]. В качестве субъектности ученый позиционировал совокупность субстанциональных свойств и персонально значимых личностных особенностей, «которые характеризуют сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности» [7, с. 120]. Опираясь на данное высказывание А.Н. Леонтьева, нужно отметить, что к категории «деятельностных способностей» могут быть отнесены специальные (профессионализированные) способности, а в качестве примера творческой активности может быть названа литературно-художественная деятельность писателей, поэтов, драматургов, киносценаристов и других категорий литературных работников.

Как известно, специальные способности представляют собой возможности к развитию и саморазвитию отдельных психических качеств для конкретного вида деятельности. К их числу относят профессионализированные (профессиональные) способности, которые обозначают как самую представительную группу специальных способностей, в силу того, что они консолидируют тенденции и предрасположенность людей к выполнению разнородных и отличных друг от друга видов творческой активности. В их число включают склонности и задатки, комплементарные отдельным видам профессиональной деятельности: математические, лингвистические, пространственные, художественно-изобразительные, артистические, педагогические, летные, литературные, управленческие (организаторские), конторские, двигательно-моторные и многие другие. При психодиагностике способностей, направленной на предварительное выявление предрасположенности индивида к тем или иным видам художественного творчества, чаще других обращаются к экспертному методу. Экспертные оценки, выставляемые профессионалами и высококлассными специалистами в конкретном виде деятельности (к их числу можно отнести членов отборочных комиссий при специальных образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку специалистов соответствующего профиля: музыкальных, артистических, хореографических, спортивных и пр.), являются своего рода показателями наличия той или иной способности или врожденных задатков. Психодиагностика некоторых видов творческих способностей в наши дни вполне осуществима, поскольку для этого разработаны психометрически стандартизированные методики (например,

тесты для отбора музыкальных детей: тест музыкальной одаренности К. Сишора, Массачусетский тест слухового восприятия Э. Торндайка и К. Хаген, тест музыкального интеллекта Г. Винга и другие), чего нельзя сказать про литературные способности. Литературные способности – это комплекс качеств человека, которые делают возможным «с определенной долей успешности осуществлять творческую литературную деятельность» [8, с. 199].

Безусловно, здесь должен быть обязательно упомянут автор литературоведческих публикаций, советский психолог Л.С. Выготский (1896–1934), известный как в нашей стране, так и за рубежом, в том числе своей диссертацией «Психология искусства» (1925), «отводивший литературно-художественному созиданию уникальную значимость в формировании и развитии самосознания индивида и считавший, что изначальные проявления литературных способностей у человека обусловлены появлением повышенного интереса к своему внутреннему миру, к собственной душевной жизни» [9, с. 215]. В современной дифференциальной психологии, в том числе психологии способностей и одаренности, повсеместно известен факт, согласно которому даже у выдающихся литературных деятелей (широко известные писатели, драматурги) профессионализируемые склонности и способности онтогенетически проявляют себя достаточно поздно в отличие от многих других специальных способностей (музыкальных, изобразительных, моторно-двигательных).

Отдельный интерес в научном сообществе психологов, занимающихся вопросами специальных творческих (профессионализованных) способностей, вызывает проблема субъектности и саморазвития литературно одаренных лиц, обладающих литературными способностями [10; 11]. Заметим, что, в частности, нам не удалось найти доступных работ, содержательное поле которых было бы ориентировано на рассмотрение субъектности представителей литературно-художественного труда и литературного творчества. Здесь будет вполне уместно сослаться на высказывание Е.Н. Волковой: «...среди значительного количества публикаций по проблеме субъектности в целом и проблеме развития субъектности в онтогенезе нам не удалось встретить большого количества работ, посвященных вопросу развития субъектности у одаренных детей и подростков» [12, с. 53]. Публикаций, представляющих результаты опытных исследований субъектности одаренных личностей, в отечественной психологии выполнено также крайне мало. В связи с этим Е.Н. Волкова пишет: «Как правило, эти исследования не рассматривают субъектность одаренного ребенка как предмет специального изучения, а используют конструкт субъектности как объяснительный принцип в обсуждении и интерпретации полученных данных, а также как принцип проектирования специальных образовательных сред для одаренных детей» [12, с. 53].

Следует иметь в виду, что в доступной психологической литературе рассмотрение субъектности очень часто имеет возрастные ограничения – обычно

анализу подвергается детский, подростковый, юношеский возрасты (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина, Е.Н. Азлецкая, А.Ф. Березина, О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин), в преобладающем большинстве случаев без определения и конкретизации вида одаренности. Преимущественно изучается субъектность подростков с высоким уровнем общих (интеллектуальных) способностей. В ряду нечастых примеров исследований такого рода могут быть названы работы В.И. Панова, доказывающие, что субъектность ребенка обладает высоким развивающим и саморазвивающим потенциалом. Опираясь на содержание онтологической модели становления субъектности, разработанной В.И. Пановым в рамках экопсихологического подхода к развитию психики (включающей семь этапов), можно видеть, что в процессе формирования субъектности человек достигает стадии творческого самовыражения [13]. В рамках одной из задач нашего исследования, опираясь на экопсихологическую модель становления субъектности по В.И. Панову (работающую безотносительно модальности, вида и содержания деятельности, независимо от этапа возрастного развития), можно построить аналогичную модель становления субъектности и саморазвития литературно одаренной личности. Такая модель объединяет семь последовательных основополагающих компонентов (этапов) развития литературных способностей и саморазвития литературной одаренности:

- 1) субъект мотивации – индивид (потребности и склонности к занятиям литературным творчеством);
- 2) субъект восприятия – наблюдатель (желание и наличие возможностей для ознакомления с литературным творчеством других авторов);
- 3) субъект подражания – подмастерье (желание и возможности подражать литературному творчеству выдающихся мастеров);
- 4) субъект произвольного действия при внешнем контроле – ученик (желание обучаться литературному творчеству у известных мастеров);
- 5) субъект произвольного действия при внутреннем контроле – мастер (возможности и желания обучать других литературному творчеству);
- 6) субъект внешнего контроля – эксперт (наличие возможности и желания оценивать результаты литературного творчества других авторов);
- 7) субъект развития – творец (использует освоенные действия для творческого самовыражения литературной одаренности).

Отсюда, несмотря на созвучие и онтологическую близость понятий «субъект» и «субъектность», вслед за Н.Н. Ниязбаевой будем считать, что «субъектность характеризуется не столько способностью человека быть субъектом деятельности, сколько способностью быть субъектным, т. е. быть решительным и самостоятельным, определенным, четким и свободным в своих намерениях» [14, с. 212]. Даже поверхностный обзор научных публикаций (результаты которого

здесь нет возможности представить в силу объективных ограничительных требований к объему данной статьи) обнаруживает весьма внушительный перечень субъектных качеств личности литературно одаренного индивида. Помимо очевидных писательских качеств, таких как литературный талант (литературный дар), включающих литературные способности, чувство литературного языка, оригинальный авторский стиль изложения, впечатлительность, состояния творческого вдохновения, критическое и стратегическое мышление, аналитический склад ума и многое подобное, признанное профессиональным сообществом писателей существенное значение приносится в отношении субъектных качеств литературного работника. К их числу в первую очередь относят гражданскую позицию, позитивность, эмпатийность, внимательность, любознательность, усидчивость, достигающие высокого уровня развития часто благодаря именно личностному саморазвитию и самосовершенствованию.

Исходя из вышеизложенного, сделаем вывод, согласно которому субъектность литературно одаренной личности наряду со многими психологическими факторами выступает результатом саморазвития творческого потенциала личности.

#### Список источников

1. Котелевцев Н.А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. Т. 1, № 3 (51). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/053-041.pdf> (дата обращения: 18.04.2024).
2. Стахнева Л.И. Субъектность как предмет психологического исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 6 (44). С. 464–470.
3. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1935. 496 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 508 с.
5. Дьячков А.А., Шабанов Л.В. Основные факторы развития познавательной субъектности в контексте военного образования Российской Федерации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10, № 6А. С. 24–34.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 303 с.
7. Дроздова Е.В. Методика оценки стадий становления субъектности государственных служащих // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 1 (21). С. 119–130.
8. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 8 (197). С. 196–204.
9. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Литературно-художественные способности в дискурсивной практике: теоретико-исторический обзор // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. Вып. 6 (40). С. 210–224.
10. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. Вып. 4 (18). С. 47–58.

11. Корытова А.И., Корытова Г.С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 1 (23). С. 28–37.
12. Волкова Е.Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62.
13. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М., 2014. 302 с.
14. Ниязбаева Н.Н. Субъектность человека как возможность самоосуществления // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Т. 8, № 5А. С. 211–218.

**К вопросу готовности педагогов к обучению в условиях  
цифровой образовательной среды**

**On the issue of readiness of teachers for learning in the conditions  
of digital educational environment**

**Анастасия Сергеевна Куликова**

**Anastasiia Sergeevna Kulikova**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

kuliikova.n@yandex.ru

***Аннотация.*** Обсуждается готовность педагогов работе и обучению в условиях цифровизации образования. Освещаются ключевые аспекты формирования готовности к инновационной деятельности, такие как развитие цифровых компетенций у педагогов и создание условий для их непрерывного профессионального обучения в контексте цифровизации. Рассматривается важность формирования у педагогов готовности к обмену знаниями в онлайн-среде, что способствует развитию профессионального сообщества и повышению качества образования в целом.  
***Ключевые слова:*** цифровая образовательная среда, готовность к инновационной деятельности, адаптация педагогов, цифровые технологии в образовании, профессиональное саморазвитие педагогов

***Key words:*** digital educational environment, readiness for innovation, adaptation of teachers, digital technologies in education, professional self-development of teachers

В современном мире возрастает необходимость применения инновационных цифровых технологий в разных сферах деятельности, в том числе и в образовании. Введение новшеств проводится с целью оптимизировать и усовершенствовать процесс обучения, развить творческую составляющую педагогики. За период пандемии COVID-19 был выявлен ряд проблем, с которыми столкнулась образовательная система в условиях перехода на дистанционное обучение в цифровой среде. В том числе к ним относится недостаточный уровень подготовки педагогов к работе в цифровой среде. Чтобы преподаватель овладел новыми компетенциями, которые будут соответствовать требованиям современного общества, нужно создать условия для профессионального развития. Возникает необходимость не только в нововведениях, касающихся фундаментальной профессиональной подготовки, но и в развитии личностных качеств, которые нужны для самостоятельного обучения.

Вследствие развития цифровой среды не только расширяется выбор инструментов для самообучения, но и появляется все больше нетривиальных задач,

встающих перед педагогом. Умея быстро ориентироваться в возможных средствах и приемах работы, педагог может значительно повысить эффективность своего труда. Однако перечень знаний и умений, которые могут понадобиться в повседневной работе в ЦОС, не ограничен и постоянно растет, поэтому преподавателю важно развить навык самообучения непрерывно развиваться в профессии, пользуясь, в том числе, цифровой образовательной средой.

По мере разработки цифровых образовательных ресурсов и постепенного их внедрения в процесс обучения формировалась цифровая образовательная среда (ЦОС). Цифровая образовательная среда – это совокупность образовательного контента, технического оборудования и программного обеспечения, которые нужны для реализации образовательных программ. Образовательный контент включает в себя блоги, которые ведут педагоги, их сайты, методические и дидактические материалы, которые были созданы с применением инструментальных компьютерных систем, и другое. Данные ресурсы можно использовать для обучения школьников, включая внеурочную деятельность. Цифровая образовательная среда может применяться в дистанционном образовании и электронном обучении, обеспечивая доступ онлайн к услугам и сервисам образовательной сферы [1; 2].

В традиционной системе педагогической подготовки основной функцией является передача знаний и умений, которые строго регламентированы. Цифровая образовательная среда является педагогической инновацией, что подразумевает коренные изменения в сфере обучения, замену устаревших технологий. Готовность к инновационной деятельности можно определить как способность педагога выявлять актуальные проблемы образования, эффективно и быстро подбирать способы и средства для их решения [3; 4].

Мотивация педагога повышать свою квалификацию, используя инструментарий ЦОС, зависит от того, как он относится к нововведениям: видит ли он их значимость или принимает «на веру». Также часть педагогов может не принимать инновации, открыто отрицая значимость или пассивно сопротивляясь новым технологиям ЦОС. Есть набор внешних причин, снижающий интерес преподавателей к новшествам. Например, низкая материальная заинтересованность, нехватка времени, неудовлетворенность техническим оснащением учебного заведения. Играет роль и отношение администрации к нововведениям [5].

Причинами неготовности педагогов развиваться профессионально, используя возможности цифровой среды, могут являться тревога и страх, связанные с отсутствием технических и педагогических навыков преподавания в онлайн-пространстве. С развитием ЦОС появляется все больше нетривиальных задач, встающих перед преподавателем. Учитель может испытывать чувство стресса, беспомощности, разочарования и низкой самооценки, не сумев подобрать нужное решение. Страх потерять свою идентичность в цифровой среде также является одной из причин низкой мотивации.

При этом развитие цифровой образовательной среды ведет к увеличению популярности дистанционного обучения. Многие учителя вынуждены переходить в онлайн-формат для того, чтобы преподавать и учиться самим. Согласно положению А.Н. Леонтьева о «сдвиге мотива на цель», непривлекательная деятельность, вызывающая затруднения, впоследствии входит в привычку и становится более понятной, знакомой, обретая для человека смысл. Внедряя в свою деятельность ЦОС, преподаватель будет постепенно осваиваться и привыкать, научится решать проблемы, связанные с онлайн-форматом, самостоятельно, и со временем сможет увидеть новые возможности для развития, перспективы профессионального роста [6].

Существует несколько компонентов, из которых складывается внутренняя мотивация педагога. Один из них заключается в собственном интересе учителя к новшествам, испытывает ли он позитивные эмоции по отношению к ним. Опираясь на исследование Н.В. Попель, преподавателей можно условно разделить на две группы: новаторы и консерваторы. Новаторы имеют преимущественно внутреннюю мотивацию, желают реализовать свой личностный потенциал. Консерваторы в основном мотивированы внешне, а именно ориентируются на социальное одобрение. Различий по уровню интеллекта и эмоциональности между новаторами и консерваторами не выявилось. При этом у новаторов больше выражена экстравертированность, чем у консерваторов, что может указывать на значимость коммуникативного элемента для инновационной деятельности. Также выделялась группа преподавателей, которые относятся к новшествам нейтрально. Они являются потенциальными новаторами и, благодаря изменениям в профессиональном самосознании, могут сформировать положительное отношение к инновациям и внутреннюю мотивацию осваивать возможности ЦОС [7].

Для того чтобы помочь педагогу освоиться, получить необходимые знания и умения, можно использовать систему наставничества. Данный подход подразумевает обмен знаниями и опытом между учителями онлайн. Открытые образовательные ресурсы дают доступ к информации по любой теме, позволяя непрерывно повышать уровень знаний и свою квалификацию.

Различные платформы и формы профессиональной коммуникации могут помочь стать частью онлайн-сообщества преподавателей. С помощью социальных сетей и мессенджеров профессиональная коммуникация между учителями может проходить в более неформальной, легкой атмосфере. Формат онлайн-курсов позволяет в комфортной обстановке усваивать знания, представленные в удобной интересной форме. Любому преподавателю доступна организация собственного курса в дистанционном формате, а также выступление с докладом на специальных онлайн-платформах. Коммуникация с аудиторией может осуществляться в удобном для учителя формате: письменно или устно, с веб-камерой или без нее, синхронно или асинхронно.

Кроме того, важно упомянуть такое преимущество ЦОС для педагога, как удобство организации рабочего пространства и времени. С помощью цифровых ресурсов можно эффективнее распределить рабочую нагрузку и спланировать время для саморазвития. Онлайн-календари и планировщики задач позволяют устанавливать уведомления с напоминаниями. Цифровая среда не только облегчает коммуникацию между преподавателями, но и их работу в команде над какими-либо совместными задачами.

Чтобы подготовить педагогов к коммуникации в ЦОС, можно провести обучение в рамках курса или разовой встречи. Темой для обучения может быть ознакомление педагогов с различными ресурсами, онлайн-платформами, с помощью которых можно взаимодействовать с другими преподавателями. Также можно уделить внимание развитию навыков публичного выступления в онлайн-формате, рассказать о возможности создания сообществ в социальных сетях.

Для того чтобы определить мотивационную готовность педагога, предлагается обратить внимание на следующие аспекты:

- позитивное отношение к инновациям и к перспективам самообразования с помощью ЦОС, заинтересованность в новых технологиях;
- желание самосовершенствоваться, осознание своих возможностей на текущий момент, уверенность в своих силах;
- самостоятельность и ответственность в решении проблем, которые возникают при работе в цифровой среде; желание достигнуть лучших результатов, преодолевая трудности [8].

Итак, на данный момент существуют теоретические и практические разработки, которые можно использовать при адаптации, обучении и переподготовке преподавателей в цифровой среде. Одной из причин низкой внутренней мотивации педагогов в освоении ЦОС для развития профессиональных навыков является недостаточная информированность о возможностях, которые предоставляет цифровая среда для обучения. Кроме того, процесс адаптации может вызывать у педагогов стресс, влиять на самооценку в худшую сторону. Важно развивать систему наставничества в профессиональной коммуникации онлайн, где педагоги смогут обмениваться знаниями в комфортной среде. В открытой образовательной среде они смогут выступать как в роли обучающегося, так и в роли учителя и коуча, не только получая и передавая знания, но и поддерживая и мотивируя друг друга в неформальной комфортной обстановке.

Важную роль в подготовке педагогов к работе в цифровой образовательной среде играет разработка и внедрение инновационных программ обучения и методик, которые направлены на формирование компетенций, нужных для эффективной коммуникации в профессиональном сообществе онлайн. Для этого нужно развивать коммуникативные и психологические навыки, способствующие успешной адаптации к изменяющимся условиям и требованиям образовательной среды.

## Список источников

1. Яковлева О.В. Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 257–273.
2. Федотова В.С. Формирование у учителя ценностных ориентаций на саморазвитие и самоорганизацию в условиях цифровизации образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2023. Вып. 2 (226). С. 111–119.
3. Гузуева Э.Р., Магомедалиева М.Р., Кучмезов Р.А. Формирование готовности педагогов к применению инновационных технологий в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 73–76.
4. Артебякина О.В. Формирование готовности к инновационной деятельности у педагогов профессионального образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 68. С. 192–196.
5. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. и др. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 36–50.
6. Селиванова Е.А. Готовность педагогов к обмену знаниями в образовательной онлайн-среде // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 2 (47). С. 31–39.
7. Попель Н.В. Психологические факторы, влияющие на отношение учителей к педагогическим инновациям: дис. ... канд. психол. наук. Шуя, 2002. 186 с.
8. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 243 с.

## Нейрообразование

### Neuroeducation

Юлия Олеговна Лобода<sup>1✉</sup>, Ольга Валерьевна Гальцева<sup>2</sup>  
Julija Olegovna Loboda<sup>1</sup>, Olga Valerevna Galceva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

<sup>2</sup> Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

<sup>1</sup> Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia

<sup>2</sup> National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

✉ yullobooda@gmail.com

**Аннотация.** Рассматривается нейрообразование; приводится аналитический обзор нейроинтерфейсов, подбор оборудования; анализируется снятие нейроданных посредством нейроинтерфейса.

**Ключевые слова:** нейрообразование, нейроинтерфейс, биоданные, ЭЭГ

**Key words:** neuroeducation, neurointerface, bio-data, EEG

Нейротехнологии – это один из важных разделов цифровых технологий, связанный с анализом активности мозга, исследованием и моделированием механизмов принятия решений. Нейротехнологии моделируют и предсказывают ход создания систем искусственного интеллекта, для расшифровки сигналов используется ряд математических пакетов, взаимодействие человека и автономного интеллектуального искусственного устройства (нейроинтерфейса).

Нейроинтерфейсы – это системы, обеспечивающие взаимодействие между мозгом человека и компьютерами или другими устройствами. В исследовании был использован нейроинтерфейс Brainlink, который выделяет восемь типов волн в сыром сигнале электроэнцефалограммы (ЭЭГ). Сырой сигнал фиксируется, когда электрическая активность мозга повышает свой уровень настолько сильно, что становится возможным получить сигнал с поверхности головы человека. Коэффициенты медитации и концентрации интегрально рассчитываются на базе показаний волн. Рассмотрим подробнее этапы проведения исследования на испытуемых. Сначала в течение трех минут снимался сигнал ЭЭГ при нахождении человека в расслабленном положении. Далее человек решал тест «Фигуры Готтшальдта». Для решения этого теста требуется высокая концентрация и мозговая активность. Получен результат возрастания нейроконцентрации у полезависимых испытуемых и убывания концентрации у полнезависимых (рис. 1).

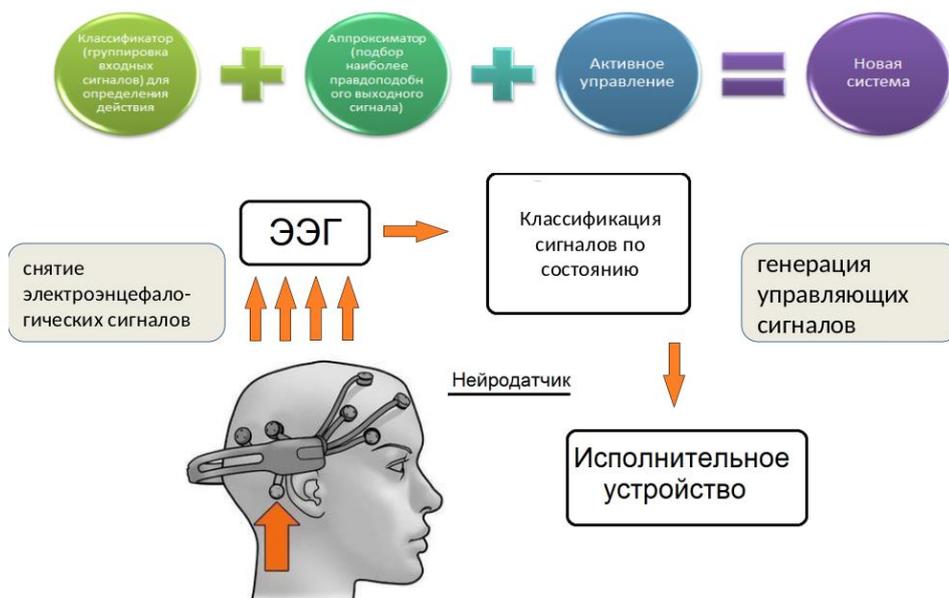


Рис. 1. Снятие сигналов нейроинтерфейсом

Для выявления закономерностей в данных ЭЭГ необходимо усреднить значения показателей в спокойном состоянии и показателей при высокой мозговой активности среди испытуемых. Для классификации используются следующие математические методы (рис. 2, 3).

**Кластеризация**  
**Группировка входных сигналов для определения действия и подбор наиболее правдоподобного выходного сигнала**

**Методы группирования**

Иерархические методы:

- метод полной связи
- метод одиночной связи
- метод Варда и т.д.

Вероятностный подход:

- EM-алгоритм
- метод k-means
- дискриминантный анализ

Плотностные алгоритмы:

- DBSCAN

Методы с использованием искусственного интеллекта:

- сеть Кохонена
- генетический алгоритм

**Расстояния между сигналами:**

- евклидово расстояние
- манхэттенское расстояние
- расстояние Чебышева
- расстояние Фреше
- расстояние между коэффициентами автокорреляции
- dynamic time warping distance
- регулируемый индекс различия;
- расстояние Эрос (для многомерных рядов);
- расстояние с поправкой на сложность (CID);
- мера различия, основанная на характеристиках (для коротких рядов);
- расстояние между периодограммами

Рис. 2. Методы кластеризации (этап классификации сигналов)

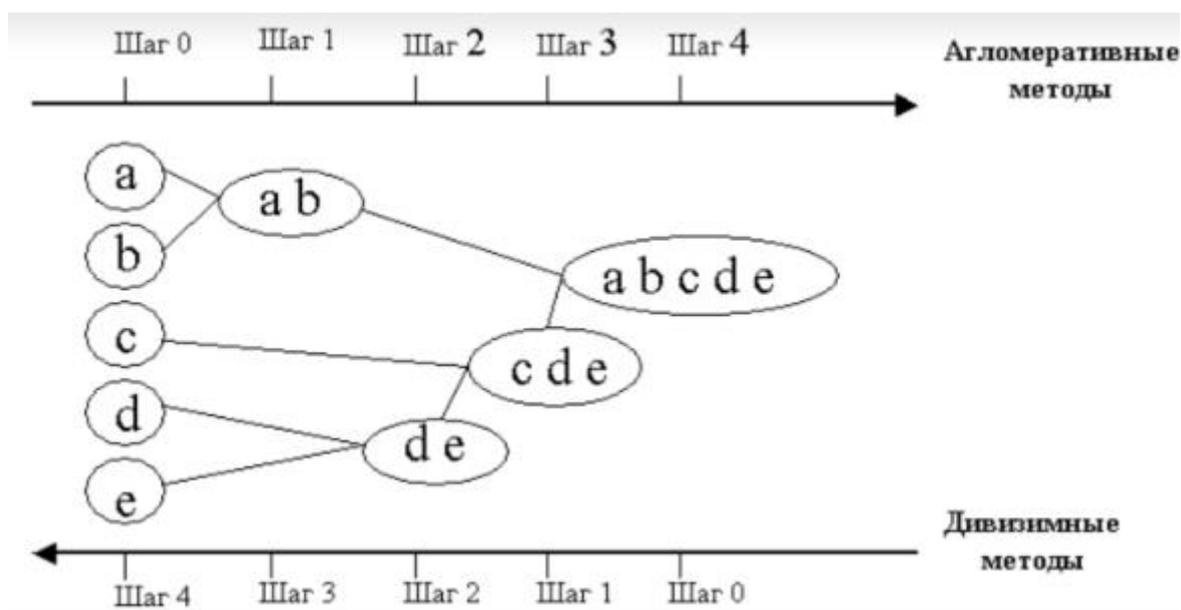


Рис. 3. Классификация агломеративные и дивизимные методы

Нейротехнологии корректируют определение стратегического вектора для разработки и корректировки нормативно-правовой базы в вопросах, связанных с Нейронетом, в том числе по вопросам подготовки и переподготовки кадров, создания новых образовательных стандартов.

Применение нейротехнологий в области образования позволит резко увеличить объем и скорость усвоения новых знаний, при этом развитие таких технологий, как нейрофитнес и модуляция памяти, приведет к возможности многократного усиления когнитивных способностей [1–7].

#### Список источников

1. Нейротехнологии / под ред. Ю.Е. Шелепина, В.Н. Чихмана. СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. 397 с.
2. Филипова И.А. Нейротехнологии: развитие, применение на практике и правовое регулирование // Вестник СПбГУ. 2021. Вып. 3 (502). 521 с.
3. Брюховецкий А.С., Шурдов М.А. Нейроинженерия и нейротехнологии. М.: НейроВита, 2022. 660 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыченко Ю.А., Журавлева Е.В. Нейротехнологии в профессиональном образовании: рефлексия их возможностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 8–15.
5. Нейроинтерфейс – будущее, которое почти наступило. URL: <https://habr.com/ru/articles/544546/> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Нейрогарнитуры – оборудование для нейробиоуправления. URL: <http://neuroforsage.ru/neurointerface/> (дата обращения: 30.04.2024).
7. Бирюкова Н.С., Лобода Ю.О., Гальцева О.В. Влияние развития нейротехнологий на трансформацию организационных систем высших учебных заведений // Системы управления и информационные технологии. 2024. № 1 (95). С. 81–84.

## Индивидуальный план профессионального развития как способ формирования субъектной позиции педагога

### Individual professional development plan as a way to form the teacher's subjective position

Алена Николаевна Мазурец<sup>1</sup>, Елена Николаевна Дудина<sup>2</sup>✉

Alena Nikolayevna Mazurets<sup>1</sup>, Elena Nikolayevna Dudina<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия;

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup> Лицей № 7, Томск, Россия

<sup>1</sup> Lyceum No. 7, Tomsk, Russia

✉ helen\_dudina@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрено понятие «субъектно-профессиональная позиция педагога» как целостная система представления педагога о самом себе в профессии, о своем предназначении, целях и смыслах профессиональной деятельности, а также готовности и способности применять решения, нести ответственность и действовать в соответствии с принятыми принципами, имеющимися ценностями. Уделено внимание понятию «формирование субъектно-профессиональной позиции педагога» как целостному процессу обретения педагогом личной и профессиональной идентичности, осознания своих ролей и функций в образовательном процессе. Представлен разработанный, теоретически обоснованный индивидуальный план профессионального развития педагога, включающий три взаимосвязанных раздела: диагностический, операционный и результативный. Обозначены критерии и показатели уровня развития субъектной позиции педагога, выявлены условия реализации индивидуального плана профессионального развития в общеобразовательной организации.

**Ключевые слова:** субъектная позиция, профессиональная позиция, индивидуальный план профессионального развития педагога, формирование субъектно-профессиональной позиции педагога

**Key words:** subject position, professional position, an individual plan for the professional development of the teacher, formation of the subjective-professional position of the teacher

Субъектная позиция, с точки зрения С.Д. Дерябо, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, определяется как главный показатель становления личности педагога как профессионала. В контексте новых требований и в условиях реализации обновленного ФГОС, учителю необходимо непрерывное профессиональное развитие. Учитель должен проявлять профессиональную инициативу, быть творческим, обладать определенными профессиональными компетенциями. Однако педагоги могут сталкиваться с трудностью в разработке индивидуального плана профессионального развития для дальнейшей реализации себя как специалиста. Из-за отсутствия способов решения поставленных задач в реализации данного плана и четких технологических средств, существуют определенные затрудне-

ния во внедрении индивидуального плана профессионального развития, что значительно осложняет представление педагога о себе как о субъекте профессионального сообщества.

Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, администрация и методисты образовательной организации должны создать все возможные условия для профессионального развития педагогов.

Определение понятия «профессиональное развитие педагогов», предложенное М.М. Поташником, А.М. Мудриком, А.М. Моисеевым и другими учеными, получило широкое распространение в педагогической литературе. Также в работах российских ученых С.Г. Вершловского, А.Н. Волковского, И.В. Крупина представлено понятие «индивидуальная траектория», накоплен определенный объем знаний по данному вопросу и отражен опыт работы над профессиональным развитием и представлением субъектной позиции.

Изучив научные источники по данной теме, мы рассмотрели понятия «профессионализм», «субъектность» и «позиция». «Позиция» – это отношение личности к себе как к деятелю и к другим как к субъектам жизнедеятельности [1]. Субъект с четкой позицией имеет свой взгляд на ценности, интересы, мотивы, установки [2], а также выражает отношение к тому, что личность получает и берет от общества, и к тому, что она вносит в его развитие [3].

Понятие «субъект» учеными определяется как носитель активности в определенном виде деятельности, наделенный самостоятельностью при ее осуществлении. Субъект ставит и корректирует цели, осознает мотивы, способен самостоятельно выстраивать цепочку действия в соответствии с выделенным планом [4]. Субъектно-профессиональная позиция педагога – это целостная система представлений педагога о самом себе в профессии, своем предназначении, целях и смыслах профессиональной деятельности, а также готовность и способность принимать решения, нести ответственность за них и действовать в соответствии с принятыми принципами и ценностями.

Совокупностью понятий «субъект» и «позиция» является «профессионализм», который проявляется человеком в общении и в деятельности. Профессионализм – это не только достижение высоких результатов, систематическое эффективное выполнение какой-то сложной работы, но и профессиональная мотивация человека. Формирование субъектно-профессиональной позиции педагога рассматривается нами как непрерывный и системный процесс, направленный на развитие не только профессиональных качеств педагога, но и личностных, таких как самооценка, толерантность, самопознание, стремление к саморазвитию, понимание престижа и ценности профессии учителя. Во время данного процесса учитель обретает свою личную и профессиональную идентичность, осознает свою роль и функцию в образовательной деятельности, а также приобретает необходимые профессиональные компетенции и опыт.

Далее мы представим теоретическое обоснование разработанного нами индивидуального плана профессионального развития педагога, целью которого является формирование субъектно-профессиональной позиции педагога.

Проведя анализ различных планов профессионального развития педагога, мы выделили их определенные общие признаки по реализуемым целям, принципам, методам и технологиям. Структура предложенного нами плана представлена в виде взаимосвязанных и взаимодополняющих разделов, что и является его отличительной особенностью.

Мы выделили основные педагогические условия, которые существенно влияют на эффективность реализации разработанного индивидуального плана профессионального развития педагога:

- четкое определение целей и задач развития, адаптированных к конкретным потребностям педагога и требованиям его профессиональной деятельности;
- создание благоприятной образовательной среды, способствующей саморефлексии и самосовершенствованию;
- предоставление доступа к соответствующим методическим материалам, учебным курсам и ресурсам для профессионального роста;
- регулярная обратная связь и консультации с опытными наставниками и коллегами для обмена опытом и поддержки;
- поддержка со стороны администрации образовательного учреждения в реализации педагогических инициатив и проектов;
- систематическая оценка и анализ результатов профессиональной деятельности с целью корректировки индивидуального плана развития;
- постоянное стремление к профессиональному росту и совершенствованию навыков, ориентированное на достижение высоких стандартов профессиональной компетентности.

Индивидуальный план профессионального развития включает в себя три основных раздела: диагностический, оперативный и оценочный (табл. 1).

Обозначенные в плане этапы позволяют целостно и в полной мере оценить профессионализм педагога, раскрыть его субъектную позицию и потенциальные возможности как профессионала.

Критерии и показатели, разработанные нами на основе методики А.А. Кыверялг [5], позволяют определить субъективную позицию педагога и установить его профессиональный уровень.

Таким образом, разработанный нами инструмент помогает преподавателю определить цели и задачи своего развития, исходя из собственных потребностей, интересов и имеющихся профессиональных навыков. Основываясь на критериях, мы имеем возможность определить уровень сформированности субъектно-профессиональной позиции учителя, а показатели дают возможность исследовать его личностные качества, тип делового и межличностного общения, его профессионализм.

### Схема индивидуального плана профессионального развития педагога

<b>Диагностический раздел (предварительный)</b> На данном этапе педагог проходит диагностику профессиональных дефицитов. По результатам диагностики педагог ставит перед собой цель, формулирует задачи и тему самообразования. Раздел включает в себя первоначальное определение уровня профессионализма педагога, его субъектности, определение позиции в профессиональном сообществе, а также средства развития мотивации и рефлексии. Педагога на данном этапе сопровождают школьный психолог, методист, наставник.		
Этапы	Сроки	Результат
1. Консультация психолога, методиста, наставника		
2. Анкетирование, диагностика		
3. Выбор актуальной темы самообразования		
4. Постановка цели и задача исходя из запросов		
5. Составление индивидуального плана профессионально развития педагога		
<b>Операционный раздел</b> включает в себя организационные формы и методы, которые способствуют формированию профессиональной позиции педагога. Применение полученного опыта на практике определяет и характеризует педагога как субъекта в профессии.		
Этапы	Сроки	Результат
1. Работа по теме самообразование (вебинары, литература, мастер-классы, передовой инновационный опыт коллег)		
2. Изучение научно-методической литературы для повышение профессионального развития в условиях обновленного ФГОС		
3. Личностное обучение через тренинги, деловые игры, теоретические и практические занятия, эффективные технологии общения		
4. Применение знаний на практике. Составление программы по учебной и воспитательной работе, диагностических работ, сборников и публикаций, пособий и электронных ресурсов		
<b>Оценочно-результативный раздел</b> включает в себя критерии и показатели, на основании которых можно определить уровень сформированности субъектно-профессиональной позиции педагога.		
Этапы	Сроки	Результат
1. Участие в инновационной и экспериментальной деятельности		
2. Обобщение и распространение опыта работы. Трансляция опыта		
3. Участие в системе методической работы		
4. Диагностика профессионального уровня педагога		
5. Рефлексия		

Индивидуальный план профессионального развития дает педагогу возможность управлять своим профессиональным ростом, самореализацией и достижением высоких профессиональных результатов в образовательной деятельности.

Составление и реализация индивидуального плана помогают стать более эффективным и компетентным специалистом, способным к саморефлексии и самооценке. Следует отметить, что важно не только разработать план развития, но и постоянно корректировать его, проводя самоконтроль и анализируя свои достижения. Четко и корректно составленный план не только способствует определению субъектной позиции педагога, повышению его профессионального уровня, но и обеспечивает развитие субъектной позиции школьников, повышая, таким образом, качество образования в целом.

#### Список источников

1. Качан Г.А. Личностно-педагогическая саморегуляция как часть педагогической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1995. 173 с.
2. Мацкайлова О.А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования // Среднее профессиональное образование. 2006. № 10. С. 43–48.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 349 с.
4. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: АльмаМатер, 2003. 265 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.

**Работа с инновационными средствами обучения как часть  
информационной культуры педагога**

**Working with innovative learning tools as part  
of a teacher's information culture**

**Ирина Валерьевна Мерзликина**

**Irina Valerievna Merzlikina**

Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

Institute of Educational Development Strategy, Moscow, Russia

merzirina@gmail.com

*Аннотация.* Описаны подходы к определению термина «информационная культура педагога», проанализированы элементы информационной культуры, деятельность педагога по использованию возможностей инновационных средств обучения для выстраивания совместной работы педагога и обучающихся.

*Ключевые слова:* инновационные средства обучения, оборудование, педагогическая культура, информационная культура, информационно-коммуникационные технологии, со-моделирование

*Key words:* innovative equipment, teaching tools, professional culture of a teacher, information culture, information and communication technologies, co-modeling

Современные преобразования в системе образования обусловлены переходом к информационному этапу развития общества, который характеризуется повсеместным внедрением информационных и коммуникационных технологий. Это, в свою очередь, изменяет культурные и информационные потребности населения. В условиях информатизации образования важно, чтобы учитель умел эффективно решать возникающие педагогические задачи, используя конструктивные подходы [1]. Это становится критически важным для его профессионального роста, обеспечения высокого уровня образования и личной самоактуализации. Исследователи подчеркивают, что уровень профессионализма педагога тесно взаимосвязан с уровнем сформированности компетенций [2].

Профессиональная компетентность педагогов в области информационных технологий во многом предопределяет успешность процесса информатизации и цифровизации образования. В связи с этим актуализируется вопрос изменения взглядов на процесс, технологию и результаты повышения профессионального уровня.

Информационный этап развития общества, цифровизация, новые способы работы с информацией серьезно повышают требования к информационной культуре личности [3]. Профессиональная компетентность педагога в современных условиях предполагает обязательное владение информационными технологиями. Это возможность использовать их в повседневных рабочих задачах, уметь

работать с потоками информации, выбирая, систематизируя, структурируя и обобщая ее, самостоятельно создавать контент для различных информационных ресурсов. Все перечисленные элементы можно отнести к информационной культуре педагогического работника.

Информационная культура специалиста является важным ресурсом профессиональной деятельности, который способствует повышению качества образования, личностному развитию специалиста и успешной реализации его профессиональных задач, что будет способствовать эффективности образовательного процесса, создаст условия для вовлечения учащегося в мир знаний, повышения его интереса, активности, стремления постичь что-то новое [4]. Еще Л.Н. Толстой говорил: «В той мысли, что для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика <...>, учение должно возбуждать интерес ребенка <...>, и потому непринужденность и естественность учения считаю основным и единственным мерилом ... учения» [5, с. 7]. Пробуждению интереса способствуют инновационные средства обучения, создание и использование которых сегодня идет быстрыми темпами, существенно изменяются группы средств обучения. Практически все традиционные средства обучения сейчас имеют цифровые аналоги, и, кроме того, анализ открытых источников Интернета дает основания говорить о широком применении электронных ресурсов педагогами в их практике.

Рассмотрим некоторые инновационные разработки учебного интерактивного оборудования для начальной школы. Так, разработка «Академия Наураши “Цифровая STEAM-лаборатория”» – это комплекс, в котором органично сочетается применение цифровых и традиционных образовательных технологий и методик, ориентированных на интеграцию комплекса дисциплин STEAM. STEAM-среда – это синтез естественных наук и инженерных технологий, а также математики и искусство, а не только робототехника (S – science (естественные науки), T – technology (технологии), E – engineering (инженерия), A – art (творчество), M – mathematics (математика)). Во время работы с «Цифровой лабораторией» учащиеся получают возможность погрузиться в изучение программирования, создание робототехники, разработку технических проектов, принять участие в научных экспериментах.

Комплект «Сиреневая мультстудия» – это набор для творчества, представленный в комплексе современных технических средств и специализированного оборудования (ноутбук с предустановленным программным обеспечением для создания анимационных фильмов с интуитивно понятным интерфейсом, станок для кукольной анимации, комплект методических материалов). Комплект оснащен образовательной программой, методическими рекомендациями и руководством пользователя.

Интерактивная парта представляет собой сенсорную панель в удобном и компактном корпусе. Панель оснащена программным обеспечением с понятным (дружественным) интерфейсом, содержит игры и интерактивные задания на

углубление и проверку знаний детей из разных предметных областей (математика, логика, внимание, обучение грамоте, окружающий мир, экология).

Цифровая лаборатория – это современное оборудование для проведения научного исследования с учениками и организации экспериментальной деятельности. Основными компонентами цифровой лаборатории являются мультимедиа. Одно устройство позволит измерить одновременно сразу несколько показаний в зависимости от запроса и темы изучения. Используя различные цифровые датчики, можно проводить широкий спектр демонстрационных, лабораторных и исследовательских работ, например, измерить температуру воды во время диффузии и увидеть динамику изменения температуры на экране монитора.

Коллекция «Минералы и горные породы» представляет собой натурально-интерактивное пособие в виде набора минералов и интерактивное приложения, в котором содержится информация о составе и применении минералов и горных пород.

Кроме того, одной из очень важных тенденций средств новых информационных технологий является совместная деятельность учителя и ученика в со-моделировании [6], где ученик может проявить свой потенциал и развить творческие способности.

Одно из направлений такой работы – создание интерактивного лэпбука. Интерактивный лэпбук – это уникальный инструмент, который сочетает в себе элементы традиционного (печатные формы) лэпбука с интерактивными возможностями цифровых технологий. Работа по созданию интерактивного лэпбука состоит из нескольких этапов: нужно провести наблюдения по теме, изучить дополнительные источники, в том числе интернет-ресурсы, собрать материал, проанализировать, отобрать самую интересную информацию.

С помощью интерактивного лэпбука можно создать увлекательное учебное пособие или интерактивную игру. Использование мультимедиа (например, звуковых и световых эффектов, анимаций) делает интерактивные лэпбуки более привлекательными и интересными. Такие компоненты позволяют добавить интерактивность в обычные бумажные страницы, делая процесс обучения или презентации более увлекательным и запоминающимся. Кроме того, работая над созданием интерактивного лэпбука, дети развивают и углубляют свои знания и умения в области информационно-коммуникационных технологий [7].

Информационная компетентность, как составляющая информационной культуры педагога, может пониматься как в широком смысле, так и в узком. В узком смысле информационная компетентность охватывает следующие аспекты: такие знания, как особенности, принципы и безопасность передачи информации; умения поиска, анализа и обработки информации, использования в профессиональной деятельности педагога.

Рассмотрим четыре основных аспекта информационной компетентности педагога в широком смысле:

1. Поиск, отбор и анализ информации. Педагог должен быть способен находить и оценивать информацию из различных источников для углубления своих знаний, саморазвития и повышения профессиональной квалификации. Критический анализ информации играет важную роль, помогая педагогу использовать только достоверные и актуальные данные.

2. Применение информации в практике образования. Информационные компетенции педагога позволяют применять найденную выбранную информацию в профессиональной практике.

3. Работа с программными средствами и онлайн-ресурсами. Педагог должен уметь использовать современные образовательные технологии, включая онлайн-ресурсы и программное обеспечение, для проведения занятий в дистанционном формате, организации интерактивных уроков и обучающих игр.

4. Создание собственных средств обучения на основе знаний и умений ИКТ. Ряд педагогов могут разрабатывать и создавать визуальный, текстовой контент, видео, тесты и подобное.

Владение информационной культурой предполагает формирование информационной компетентности педагога. Технические инновационные средства обучения при комплексном подходе влияют на качество образования, что актуализирует для каждого педагога потребность в обучении и профессиональном совершенствовании специалиста сферы образования XXI в.

#### Список источников

1. Тумонян С.П. Готовность учащихся и преподавателей к использованию современных информационных и педагогических технологий // Сайт SuperInf.ru. Информационная помощь студентам. URL: [http://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2320](http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2320) (дата обращения: 30.03.2024).

2. Замятина О.М., Мозгова Д.А., Семенова Н.А. Проблемы оценки профессионализма и уровня компетенций педагога общего и профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. Вып. 6 (40). С. 125–131.

3. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие. М.: Школьная библиотека, 2002. 309 с.

4. Мерзликina И.В. Актуальные проблемы образования: использование цифровых технологий в учебном процессе // Наследие Н.К. Крупской и современность: науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской, Москва, 26–27 февраля 2019 года. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2019. С. 519–523.

5. Толстой Л.Н. О народном образовании // Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 16. С. 7–28.

6. Oborotova S.A., Merzlikina I.V., Farnieva M.G., Senator S.Y. Modern Aspects Of Teacher's Professional Culture Formation: Information And Communication Component // Professional Culture of the Specialist of the Future & Communicative Strategies of Information Society. 2020. Vol. 98: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. P. 515–526.

7. Мерзликina И.В., Кожевникова В.В. Интеграция мультимедиа в современный образовательный процесс // Ученые записки ИСГЗ. 2016. Т. 14, № 1. С. 394–401.

**Особенности организации деятельности профессиональных сообществ  
системы общего образования**

**Features of the organization of the activities of professional communities  
of the general education system**

**Татьяна Сергеевна Рубан**

**Tatiana Sergeevna Ruban**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

panina1998@yandex.ru

***Аннотация.*** Представлены особенности организации деятельности профессиональных сообществ системы общего образования. Подчеркивается малая изученность данной темы. Основной акцент сделан на использовании принципа вариативности форм работы и создании профессиональных сообществ педагогами. Цель статьи заключалась в переосмыслении сущности и возможностей профессиональных сообществ для обмена опытом педагогов системы общего образования и развития их профессионализма. Подчеркнуто, что участие в педагогических сообществах помогает решать задачи быстрее, улучшать профессиональные навыки, обмениваться опытом и поддерживать новые образовательные инициативы. Выделены различные виды профессиональных сообществ. Рассмотрены определение неформального профессионального сообщества и особенности его организации в системе общего образования (стихийное создание сообществ, доступность и привлекательность, учет профессиональных интересов, гибкая структура управления, высокая мотивация участников, возраст и опыт работы, группы открыты, участники сообщества заинтересованы в результате).

***Ключевые слова:*** профессиональное сообщество, неформальные образовательные практики, педагоги, система общего образования

***Key words:*** professional community, informal educational practices, teachers, general education system

Стандартизация системы общего образования предполагает пересмотр основных подходов к обучению не только в процессе получения профессионального образования будущими педагогами, но и на этапе профессионализации работающих специалистов. Необходимость поиска оптимальных путей решения профессиональных задач педагогами обуславливает реализацию принципа вариативности форм работы в системе общего образования. При этом педагоги стараются актуализировать свой опыт с помощью целенаправленного объединения в различные профессиональные сообщества. По мнению ряда исследователей, сообщества помогают работникам системы общего образования проявлять свою субъектную позицию, автономность, творчество и мастерство [1–3].

Таким образом, цель статьи состоит в переосмыслении сущности и возможностей профессиональных сообществ для обмена опытом педагогов системы общего образования и развития их профессионализма.

Согласно мнению М.М. Поташника, С.Б. Матвеевой, Н.П. Рыбникова, О.Р. Нерадовской и других исследователей, в Российской Федерации (и в Томской области в частности) с каждым годом увеличивается количество профессиональных сообществ педагогов [4–6]. Такие сообщества создаются и развиваются на уровне школ, регионов, Федерации, решая различные проблемы в разных предметных областях.

Участие в профессиональных сообществах, являясь неформальной образовательной практикой, помогает педагогам в короткий срок решить педагогические проблемы, повысить свой профессиональный уровень, обмениваться опытом, распространить опыт успешной педагогической практики и поддерживать новые образовательные инициативы. Позволяет интегрировать формальную и неформальную практику с целью построения успешной педагогической деятельности.

Несмотря на то, что некоторые авторы (С.Б. Матвеева, Н.П. Рыбникова, Н.А. Скворцова и др.) в своих работах рассматривали деятельность отдельных сообществ, на первый план выходит малая степень изученности вопросов организации деятельности профессиональных сообществ [5; 7].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, на основании мнения М.М. Поташника и О.Р. Нерадовской мы можем сделать вывод, что профессиональное сообщество педагогов системы общего образования – это форма совместной деятельности по достижению единой цели для развития профессионализма педагогических работников системы общего образования [4; 8].

Проведенное нами анкетирование, в котором приняли участие 47 педагогических работников средних общеобразовательных школ, гимназий, дошкольных образовательных организаций Томской области, подтверждает актуальность данной темы. По результатам анкетирования каждый респондент состоит в профессиональном сообществе в своем образовательном учреждении в форме методического объединения или кафедры. Также анкетирование показало, что 31 человек состоит в профессиональном сообществе Томской области за пределами своей образовательной организации: Ассоциация педагогов-психологов Томской области, Ассоциация молодых учителей Томской области, сообщество классных руководителей и кураторов учебных групп образовательных организациях Томской области «ПРО100Классные», Ассоциация учителей физики и естествознания и многие другие сообщества.

Согласно психолого-педагогическому анализу и проведенному анкетированию, все профессиональные сообщества педагогов можно разделить на две большие группы: 1) формальные профессиональные сообщества (группа людей, объединенных общими интересами в определенных сферах деятельности и (или)

принадлежащие к одной и той же профессии); 2) неформальные профессиональные сообщества (форма совместной профессиональной деятельности педагогических работников системы общего образования, предполагающая развитие профессионализма ее участников в процессе достижения единой цели в рамках неформального образования) [8].

Более подробно рассмотрим неформальные профессиональные сообщества. Согласно проведенному анкетированию, мы обнаружили, что у респондентов сложилось понимание о разделении неформальных профессиональных сообществ на несколько видов: сетевое профессиональное сообщество, ассоциации специалистов, творческие группы. Такое разделение следует представить в более целостном варианте, обогатив его следующим видовым разнообразием: методические объединения, образовательные округа, проектные, рабочие и другие группы, интернет-сообщества и т.д.

Выделяя особенности организации неформальных сообществ, обратимся к исследованию Э. Венгера. Согласно ему, чтобы считаться профессиональным сообществом, у группы должно быть три отличительных признака: предмет сообщества (в котором выделяется то, что важно сообществу); практика (то, что сообщество для этого делает); сообщество (те, кому это важно). Уточняя сложившиеся представления данного автора, благодаря проведенному анкетированию и анализу современной психолого-педагогической литературы, можем выявить следующие особенности организации деятельности профессионального сообщества педагогов, которые представлены на рис. 1.



Рис. 1. Особенности профессиональных сообществ

*Первая особенность* заключается в том, что ассоциации, научно-образовательные центры, сетевые педагогические сообщества часто создаются стихийно, в зависимости от потребностей педагогов и по инициативе самих участников. Например, региональное профессиональное сообщество «ПРО100Классные руководители Томской области» было создано с целью внедрения инновационной структуры взаимодействия, обеспечивающего поддержку деятельности классных руководителей или кураторов области. Данное сообщество было основано 20 января 2024 г. стихийно по запросу классных руководителей школ города Томска и Томской области. На третьем Всероссийском форуме классных руководителей представители томской делегации, сплоченные общими целями и стремлением к профессиональному развитию, заложили основу для создания уникального сообщества. Инициатива родилась из осознания необходимости продолжать взаимодействие между коллегами даже после завершения форума. Объединившись, педагоги Томской области установили прочные связи, которые стали основой для проведения регулярных круглых столов. Эти встречи служили площадкой для обмена опытом, обсуждения актуальных вопросов образования в регионе и поиска новых решений для совершенствования учебного процесса. Необходимость постоянного места для проведения подобных мероприятий побудила их обратиться в Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО). Директор института с энтузиазмом поддержал эту инициативу. Так, на базе ТОИПКРО было создано сообщество классных руководителей «ПРО100Классные». Сообщество «ПРО100Классные» активно сотрудничает с различными организациями и учреждениями, связанными с образованием. Оно поддерживает тесные связи с Департаментом общего образования, региональными методическими центрами и общественными объединениями. Создание сообщества на базе ТОИПКРО стало важным шагом в развитии системы образования Томской области. Оно играет неопределимую роль в профессиональном росте классных руководителей, повышении качества образовательного процесса и создании комфортной и современной среды для развития подрастающего поколения. Сейчас сообщество работает в трех направлениях: методическое, консультативное и информационное. Направления включают в себя организацию семинаров, педагогических мастерских, мастер-классов, онлайн-консультирование по различным вопросам.

*Вторая особенность* основывается на том, что в рассматриваемых нами профессиональных сообществах педагоги не несут за участие в них финансовые расходы. Работа сообщества является доступной и привлекательной для раскрытия своего потенциала.

Если говорить о *третьей особенности*, то работа неформальных профессиональных сообществ построена, как уже было отмечено выше, на учете профес-

сиональных интересов и потребностей участников. Все участники группы заинтересованы в решении проблемы и вовлечено решают сложившиеся ситуации. Каждый участник сообщества активен и заинтересован в развитии образовательной системы, готов оказывать помощь другим. Педагоги заинтересованы в решении общей проблемы: внедрить новое в образование, изменить не совсем успешную практику. Участники сообщества неформально обучаются друг у друга, но акцент делается не только на знаниях, но и на эмоциональной поддержке. Происходит горизонтальное внедрение инноваций – от педагога к педагогу, которое проходит посредством коммуникации, а не только с помощью обмена опытом.

*В-четвертых*, управление неформальным профессиональным сообществом строится на гибкой структуре. Как правило, у сообщества нет конкретного управленца, система управления размыта и может перестраиваться под те или иные задачи. У сообщества есть лидер, который направляет работу. Лидер профессионального сообщества всех организует, направляет в сторону достижения целей и развития необходимых навыков, собирает обратную связь, чтобы сообщество могло развиваться. Лидер помогает каждому участнику сообщества раскрыть свой потенциал. Например, участники Ассоциации молодых учителей Томской области в этом году помогают учителям, состоящих в данном профессиональном сообществе, развивать свои компетенции: коммуникацию, кооперацию, креативность посредством игр на развитие, приведенных выше компетенций. Игры проводят не опытные учителя – стажисты, а молодые специалисты. Во время игры организаторы деликатно направляют участников на решение проблемной ситуации. Игры построены таким образом, что при участии в них могут раскрыть свой потенциал и участники, пришедшие на игру для развития компетенций, и организаторы, которые проявляют качества лидеров и развивают свои компетенции.

*Пятая особенность* заключается в том, что участники профессиональных сообществ высоко мотивированы. Они выполняют роль активных участников процесса решения проблемы, а не играют роль слушателей, простых исполнителей. «Именно мотивация как личностная активность индивида становится обязательным условием и методологической основой неформального образования и залогом успешности его реализации» [9; 10].

Благодаря проведенному анкетированию, мы смогли выявить *шестую особенность* организации деятельности педагогических сообществ. В некоторые неформальные сообщества объединяются люди примерно одного возраста и опыта работы. Например, в Ассоциацию молодых учителей Томской области входят работники дошкольного и системы общего образования до 35 лет со стажем работы до 10 лет. Однако часто профессиональные сообщества объединяют разных по возрасту, статусу и опыту педагогов.

Если говорить о *седьмой особенности*, то можно заметить, что неформальные группы открыты, в них может попасть любой желающий. Главное в работе – это высокая нацеленность на результат и высокая мотивация.

*Восьмая особенность* говорит нам о том, что участники сообщества заинтересованы в результате. Однако состав группы является часто временным и может состоять из разных специалистов и микрогрупп.

Подводя итоги, сделаем следующие выводы:

1. Неформальные педагогические сообщества ориентированы на достижение определенной цели и результата.

2. Сообщества создаются стихийно по инициативе и запросу педагогов. В них особое внимание уделяют самостоятельной организации. Неформальное сообщество открыто к новым идеям, новым участникам, изменениям.

3. Результаты проведенного анкетирования позволяют сделать вывод, что наиболее заинтересованными в организации профессиональных сообществ являются учителя, стаж работы которых составляет от 5 до 15 лет.

Принимая участие в профессиональном сообществе, учитель получает возможность обладать самой актуальной, необходимой информацией и обмениваться опытом, совместно находить эффективные решения проблем современного образования, получать поддержку от коллег.

Кроме того, профессиональные сообщества Томской области активно сотрудничают с образовательными организациями других регионов, организуя совместные проекты и обмен опытом, участие в различных научных исследованиях. Такое сотрудничество способствует повышению качества образования и развитию образовательной системы в целом.

Таким образом, организация деятельности профессиональных сообществ в системе общего образования Томской области имеет свои особенности, которые способствуют развитию таких сообществ и повышению качества образования. Структура и особенности деятельности сообществ, активное сотрудничество с другими образовательными организациями – все это способствует эффективному обмену опытом и профессиональному развитию педагогов [11–14].

#### Список источников

1. Гири́н А. Профессиональные сообщества в SAFe® // ScrumTrek – тренинги и курсы по гибким подходам. 2022. URL: <https://scrumtrek.ru/blog/enterprise-agility/8958/communities-of-practice/> (дата обращения: 30.03.2024).

2. Комлева Н.В. Профессиональные сообщества в системе управления знаниями // Открытое образование. Научно-практический журнал. М., 2010. С. 96–102.

3. Wenger E Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 336 p.

4. Поташник М.М. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации: для руководителей образовательных учреждений и учителей. 2-е изд., стер. М.: Педагогическое общество России, 2002. 144 с.
5. Матвеева С.Б. Профессиональные объединения педагогов – ресурс развития муниципальной системы образования Великого Новгорода // Ментор: научно-методический журнал. 2014. Вып. 3. С. 3–6.
6. Нерадовская О.Р. Развитие профессионализма педагогов системы общего образования через использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества // Современные проблемы науки и образования: сетевое издание. 2018. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27611> (дата обращения: 31.03.2024).
7. Скворцова Н.А. Руководство творческими группами как инновационная научно-методическая деятельность заместителя директора образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. 1999. URL: <https://www.dissercat.com/content/rukovodstvo-tvorcheskimi-gruppami-kak-innovatsionnaya-nauchno-metodicheskaya-deyatelnost-zam> (дата обращения: 31.03.2024).
8. Нерадовская О.Р. Неформальные профессиональные сообщества и группы повышения квалификации педагогов системы общего образования: отличительные признаки // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. Вып. 2 (20). С. 76–82.
9. Поволяева М.Н., Попова И.Н. Неформальное образование в современном образовательном пространстве: культурные традиции, вызовы и перспективы // Народное образование: научно-методический журнал. 2013. Вып. 8. С. 43–48.
10. Попова М.А. Профессиональные сообщества, как ключевой участник развития отраслей и территорий // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2022. С. 436–441.
11. Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Зайцева С.А. Виды профессиональных педагогических ассоциаций // Современные проблемы науки и образования: сетевое издание. 2022. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32320> (дата обращения: 01.04.2024).
12. Российская Федерация. Приказы. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 22 февраля 2018 года] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797874/> (дата обращения: 02.04.2024).
13. Российская Федерация. Приказы. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”» [Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993] // Fgosvo: портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>, свободный (дата обращения: 02.04.2024).
14. Паспорт национального проекта «Образование» [утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16] // Минпросвещения России: официальный интернет-ресурс. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 03.04.2024).

## Воспитательное пространство школы: ключевые принципы и этапы развития

### Educational space of the school: key principles and stages of development

**Анастасия Ивановна Чайковская**

**Anastasia Ivanovna Tchaikovskaya**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Chajkovskaya.anastasiya@yandex.ru

**Аннотация.** Сегодня в системе образования отчетливо проявляются несколько актуальных тенденций: цифровизация и индивидуализация образования, необходимость использования иммерсивных технологий (например, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект) и «мягких» навыков (коммуникация, критическое мышление и т.д.) и другие. Все это ставит перед образовательными учреждениями задачу построения воспитательного пространства, являющегося интегрированным условием развития человека, успешно осуществляющего свой выбор, способствующего своевременному удовлетворению запросов личности и общества в целом в изменяющихся условиях. В связи с этим представлены различные интерпретации термина «воспитательное пространство», рассмотрены ключевые принципы развития такого пространства, а также обозначены основные этапы и современные формы образовательного взаимодействия, которые можно использовать в процессе его построения.

**Ключевые слова:** воспитательное пространство, принципы и этапы развития, образовательное взаимодействие, общеобразовательное учреждение

**Key words:** educational space, principles and stages of development, educational interaction, educational institution

В условиях современного мира, связанных с постоянными и значительными изменениями во всех сферах жизни, включая образование, возникает необходимость совершенствования системы воспитания. Это включает в себя формирование у личности способности к саморазвитию и готовности к сотрудничеству, а также возможность делать выбор и достигать общих целей. При этом процесс воспитания, отражая ответы на вызовы современности, актуализирует учет возможностей и потребностей общества, чтобы обеспечить успешное развитие личности ребенка. Кроме того, данный процесс регламентирован такими нормативно-правовыми документами, как федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования и основного общего образования, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и иные источники [1–3].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [4] определяет воспитание как процесс, который помогает развивать личность, прививать обучающимся трудолюбие, ответственное отношение к работе и ее результатам. В процессе воспитания создаются условия для

того, чтобы обучающиеся могли определить свое место в обществе, основываясь на культурных и традиционных российских ценностях, а также правилах и нормах поведения, принятых в российском обществе. На наш взгляд, «воспитанная» личность – это личность со сформированным чувством патриотизма, уважения к истории своей страны, ее законам и правопорядку, сохраняющая ее культурное наследие и традиции многонационального народа России. Воспитательная работа в условиях школы реализуется в урочном и внеурочном пространстве, на дополнительных занятиях, в самых разных видах деятельности.

Реализация воспитательной работы в современной школе, удовлетворяющей данным запросам, невозможна без построения воспитательного пространства. Этот термин не имеет единого определения и контекстов его использования.

Проанализировав несколько подходов к определению данного термина, представим интерпретации, которые встречаются в исследованиях различных авторов (таблица).

**Интерпретации термина «воспитательное пространство»  
в исследованиях различных авторов**

№	Сущность	Авторы
1	Воспитательное пространство представляет собой социальную среду, организованную в соответствии с педагогическими целями. При этом автор, представляя теорию диалогического взаимодействия, акцентирует внимание на необходимости «диалога» между субъектами воспитательного пространства, от которого напрямую зависит его существование	А.М. Сидоркин [5]
2	Воспитательное пространство – это территория, включающая определенные факторы, принципы, закономерности и источники воспитательного процесса. Цель такой территории – воспитание личности	И.А. Колесникова [5]
3	Воспитательное пространство – это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), способных выступить интегрированным условием личностного развития человека – как взрослого, так и ребенка». Автор отражает событийный подход	Д.В. Григорьев [5]
4	Данный автор рассматривает воспитательное пространство как педагогическую категорию, условия развития личности ребенка, находящегося в конкретной среде (культурной или социальной). Это важный фактор гуманизации современного общества, создание которого включает в себя внутренние и внешние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, а также направленные на освоение детьми и взрослыми определенных отношений, возникающих в окружающей их среде	Н.М. Борытко [5]

№	Сущность	Авторы
5	<p>Обозначенные авторы представляют синергетический подход, согласно которому сущность воспитательного пространства заключается в наличии самоорганизационных процессов, которые происходят посредством перестройки установленных связей и появления новых связей между субъектами воспитательного пространства. Их особенностью считается целенаправленный характер. Наряду с этим для данных процессов характерна и некая спонтанность, поскольку субъекты воспитательного пространства обладают свойством автономности и независимости. Таким образом, данный подход основан на том, что воспитательное пространство способно к саморазвитию за счет притока новой информации, появлению новых субъектов или иных элементов</p>	Л.И. Новикова, М.В. Соколовский, В.А. Игнатова и др. [6]
6	<p>Автор определяет воспитательное пространство как полифункциональное образование, а именно «сочетание источников энергии», которые призваны обеспечить развитие субъектов пространства. В своей теории А.В. Гаврилин выделяет несколько основных характеристик воспитательного пространства:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие двух типов воспитательного пространства – авторитарного и гуманистического: это зависит от созданных взаимоотношений как внутри образовательной организации, так и между субъектами воспитательного процесса. Различие заключается в том, что при авторитарном подходе четко определены цели воспитания, в ходе которого обучающиеся получают конкретные знания, навыки и умения.</li> <li>В отличие от предыдущего, гуманистический подход предполагает, что цели воспитания направлены на личностный рост и самореализацию субъектов, где ребенок сам по себе считается ценностью;</li> <li>– наличие системообразующих связей и отношений;</li> <li>– наличие активных и пассивных элементов пространства</li> </ul>	А.В. Гаврилин [6]

Опираясь на определения, указанные в таблице, рассматриваем воспитательное пространство школы как педагогически целесообразно организованное пространство с учетом образовательных целей, способствующее комплексному развитию и самореализации субъектов и являющееся результатом их совместной деятельности.

В качестве ключевых принципов развития воспитательного пространства школы определим следующие (исследования Е.В. Какалиной и О.А. Томилиной) [7]:

1. Принцип системности подразумевает воспитательный процесс как единство норм и ценностей, умений и навыков, образующих целостную систему, в которой все элементы взаимосвязаны.

2. Принцип интегративного воспитательного воздействия: любое влияние на личность обучающегося имеет комплексное воздействие на него и обусловлено его индивидуальными особенностями, способностями и потребностями. Это органичное объединение различных аспектов воспитания (эмоционального, интеллектуального, нравственного, физического и других) с целью формирования гармоничной личности и ее разносторонних качеств: ценностно-смысловой сферы, творческого потенциала, социальных и коммуникативных навыков, самостоятельности и ответственности.

3. Принцип гуманизма характеризует воспитательное пространство через отношение к его субъектам (обучающимся, педагогам, родителям и т.д.) как к самоценности.

4. Принцип полисубъектности – это принцип, который подразумевает равное участие обучающихся, учителей, родителей и других участников процесса в формировании и организации воспитательного пространства. Полисубъектное воспитательное пространство создает условия для диалога, сотрудничества, самоопределения и самореализации каждого участника.

5. Принцип вариативности характеризуется использованием в воспитательном пространстве различных технологий, форм и методов для реализации и организации воспитательного процесса.

6. Принцип открытости воспитательного пространства школы предполагает создание условий для открытого взаимодействия всех субъектов, где под открытым взаимодействием понимается обмен информацией, идеями между людьми, готовность к диалогу, конструктивной критике и обратной связи, обсуждению проблем и поиску путей их решения, а также принятие различий и уважение чужих точек зрения.

7. Принцип доступности связан с доступностью для субъектов воспитательного пространства определенных ресурсов: информационных, образовательных, технических и проч.

8. Принцип вовлеченности субъектов подразумевает включение каждого в эффективное функционирование: активное участие в принятии решений, создании условий для развития и благоприятной атмосферы.

Таким образом, воспитательное пространство школы характеризуется как результат сразу нескольких видов деятельности, среди которых воспитательная, интегрирующая, созидательная, а также включает различные ресурсы (природные, социальные, культурные, информационные, образовательные).

Важно отметить, что данные характеристики свидетельствуют об отсутствии постоянства, единства и стабильности воспитательного пространства школы: для каждого человека это пространство будет уникальным, однако для определенной группы может иметь сходные структурные элементы. Проанализировав различные научные исследования, выделим несколько этапов развития воспитательного пространства школы [6]:

1. Определение предмета воспитательного пространства (того, что для нас важно) через осмысление его целей и задач, особенностей, изучение предполагаемого пространства (в том числе с помощью диагностических методик), мотивов и потребностей обучающихся и педагогов школы.

2. Разработка модели будущего воспитательного пространства с учетом результатов, полученных на первом этапе работы. Сам процесс моделирования важен, поскольку предполагает не только оформление, но и прогнозирование будущих отношений, связей и организацию взаимодействия всех субъектов.

3. Поэтапная и системная реализация на практике созданной модели. Этот этап предполагает постепенное и последовательное внедрение новых подходов, программ и изменений в структуру и оформление воспитательного пространства, а также организацию взаимодействия между участниками с помощью запланированных мероприятий, методов и приемов, предусмотренных в модели.

4. Обеспечение обратной связи по реализации модели от всех участников через использование анкетирования, устного опроса и иных форм. Особенность данного этапа заключается в возможной его реализации параллельно всем другим обозначенным этапам.

Представленные этапы развития воспитательного пространства школы имеют универсальный характер, могут учитываться при создании воспитательного пространства на уровне школы, муниципальном и региональном уровнях.

Кроме того, важно, что организация воспитательного пространства школы напрямую зависит от особенностей взаимодействия всех его субъектов (обучающиеся, педагоги, родители, партнеры). Наличие разногласий в педагогическом коллективе, влияющих не только на учебный, но и воспитательный процесс, характеризующий воспитательное пространство школы, является одним из ключевых аспектов, требующих особого внимания и поиска решения. Поэтому в рамках данной темы следует отметить важность образовательного взаимодействия, которое рассматривается как одно из ключевых понятий педагогики, условий функционирования образовательного процесса, состоящего из разнообразных элементов (дидактических, воспитательных и социально-педагогических) взаимодействия [8].

В концепции «педагог – обучающийся – родитель» особенности взаимодействия влияют на обеспечение возможности непрерывного развития всех субъектов воспитательного пространства, определяя его содержание (в том числе выбор таких форм взаимодействия, как кейсы, научные лаборатории, воркшоп, дискуссия с привлечением рабочих, проектных, творческих, проблемно-творческих групп, образовательных и методических объединений, ассоциаций, интернет-сообществ и т.д.) [9].

Определяя перспективы работы по организации образовательного взаимодействия педагогов в воспитательном пространстве школы, полагаем интересным изучение следующих вопросов:

– особенности образовательного взаимодействия (виды, условия организации, выявление уровней взаимодействия в практике образовательного учреждения и т.д.);

– разработка модели для организации эффективного взаимодействия педагогов в рамках воспитательного пространства школы;

– подбор наиболее интересных форм, приемов и методов организации данного процесса и их практическая апробация.

Таким образом, воспитательное пространство школы рассматриваем как педагогически целесообразно организованное пространство, которое направлено на комплексное развитие и самореализацию субъектов образования и является результатом их совместной деятельности. Воспитательное пространство предполагает реализацию ряда ключевых принципов (системности, интегративного воздействия, гуманизма, полисубъектности, вариативности, открытости, доступности и вовлеченности) и определенных этапов его развития (определение предмета пространства, разработка и реализация модели, обеспечение обратной связи).

Сегодня формирование воспитательного пространства школы – это значимый процесс для системы образования, поскольку данное пространство способствует непрерывному развитию личности ребенка, объединяя различные виды деятельности и аспекты воспитания (эмоциональный, интеллектуальный, нравственный, физический и др.), а также используя разнообразные технологии, формы и методы для реализации плана воспитательной работы. Кроме того, в рамках воспитательного пространства важной и неотъемлемой частью является организация образовательного взаимодействия педагогов, которая считается дальнейшей перспективой нашего исследования.

#### Список источников

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант: информационно-правовой портал. 2021. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 07.04.2024).

2. Приказ Министерства Просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Гарант: информационно-правовой портал. 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 07.04.2024).

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Корпоративный университет развития образования. 2021. URL: <https://kuro-mo.ru/strategiia-razvitiia-vospitaniia-v-rossiiskoi-federatsii-na-period-do-2025-goda> (дата обращения: 07.04.2024).

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Гос. Думой 29 декабря 2012 г.] // СПС «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 07.04.2024).

5. Шипова А.Ф. Феномен воспитательного пространства в современной образовательной парадигме // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-vospitatelnogo-prostranstva-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-paradigme/viewer> (дата обращения: 08.04.2024).

6. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 5 (80). С. 212–219.

7. Какалина Е.В., Томилина О.А. Принципы формирования воспитательного пространства в системе открытого образования // Психолого-педагогический журнал «Гуадеамус». 2012. № 2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prinsipy-formirovaniya-vospitatelnogo-prostranstva-v-sisteme-otkrytogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 10.04.2024).

8. Климова М.В. Педагогическое взаимодействие: возможности гуманизации // Гуманитарные науки. Педагогика. 2009. № 4 (12). С. 131–136.

9. Нерадовская О.Р. Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме-направленных форм взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 5–11.

## Раздел 6. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

УДК 159.99

### Практики профориентационной работы с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

### The practice of career guidance work with children with mental retardation (intellectual disabilities)

Анна Владимировна Абакумова<sup>1✉</sup>, Лилия Алексеевна Базылева<sup>2</sup>

Anna Vladimirovna Abakumova<sup>1</sup>, Lilia Alekseevna Bazyleva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>2</sup> Основная общеобразовательная школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья № 45 г. Томска, Томск, Россия

<sup>1</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>2</sup> Basic general education school for students with disabilities No. 45 in Tomsk, Tomsk, Russia

✉ abakumova.4nna@yandex.ru

**Аннотация.** Изложены и охарактеризованы результаты изучения представлений о профессиях у подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Описаны практики профориентационной работы, в которую включены педагоги-психологи, учителя трудового обучения, воспитатели, родители.

**Ключевые слова:** обучающиеся с умственной отсталостью, профориентационная работа, трудовое воспитание

**Key words:** students with mental retardation, career guidance work, labor education

**Благодарности:** исследование выполнено в соответствии с государственным заданием QZOY-2024-0013 «Исследование результатов и эффектов практик профориентационной работы с обучающимися и семьями».

По статистике Министерства просвещения РФ, одна из наиболее многочисленных групп детей с ограниченными возможностями здоровья – дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [1]. В психологическом словаре Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко дается следующее определение умственной отсталости – «стойкое, необратимое нарушение психического развития, в первую очередь интеллектуального, обусловленного недостаточностью

центральной нервной системы» [2]. Существует несколько классификаций умственной отсталости. По МКБ-11 расстройства интеллектуального развития соответствуют коду 6A00-6A00.Z.

В данной работе мы рассмотрим обучающихся с легкой умственной отсталостью. Данная категория детей характеризуется сниженным самоконтролем, трудностями концентрации внимания, слабым развитием речи, памяти, моторики, недостаточной дифференцированностью зрительного восприятия (своеобразное узнавание объектов и явлений), недоразвитие всех уровней мыслительной деятельности.

В образовательных организациях большое внимание уделяется профориентации данной категории, так как профориентация детей с умственной отсталостью играет важную роль в их интеграции в общество, помогая им обрести чувство уверенности, подготавливает их к самостоятельной жизни. Одной из проблем является формирование профессиональной ориентации, которое будет адекватно трудовым возможностям. Отличительной чертой этого процесса является уникальный подход к обучающимся, который учитывает их навыки, способности, интересы и потребности.

Следовательно, современная специальная педагогика акцентирует внимание на совершенствовании процесса профессиональной ориентации и подготовки к трудовой деятельности лиц с нарушениями интеллектуального развития.

Проблемы профориентационной практики детей с умственной отсталостью изучаются много лет. Из исследования В.М. Логвиненко 2023 г. можно сделать выводы, что подростки с умственной отсталостью имеют неполное и фрагментарное представление о современных профессиях и нуждаются в целенаправленном коррекционно-развивающем воздействии по формированию гармоничных представлений о профессиях. Исследователь утверждает, что коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на формирование представлений о современных профессиях и должна содержать в себе самостоятельное изучение проблемы, информационное воздействие со стороны педагога, творческие задания, повышающие уровень креативности и мотивации к изучению современных профессий [3].

В исследованиях Е.В. Муравьевой, описанных в статье «Психологическое изучение умственно отсталых учащихся в связи с задачами их профориентации», были получены следующие результаты: большинство исследуемых детей реально оценивают свои возможности. Для проектирования и реализации программы по профориентации детей с умственной отсталостью авторы рекомендуют включать разделы: получение знания о себе, о мире профессионального труда, выявление и устранение проблем адаптации [4].

Результаты исследования 2021 г. Г.В. Поликаниной следующие: родители неспособны оказать действенную помощь собственным детям с ограниченными

возможностями здоровья в профессиональном выборе в связи с низким воспитательно-педагогическим потенциалом семьи [5]. Авторы рекомендуют в профориентационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вести активную просветительскую и координирующую работу с семьями для адекватной ориентации родителей в вопросах выбора профессии, о путях профессиональной подготовки и дальнейшем трудоустройстве детей с учетом их легкой умственной отсталости.

В исследовании 2023 г. Д.М. Куликовой, описанном в статье «Особенности организации профориентации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях», автор сделал вывод, что лучше информация усваивается через игру и практику, поэтому был использован диагностический комплекс игр для профориентации [6].

На основе анализа литературы мы спланировали и провели исследование на базе МАОУ ООШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 45 г. Томска с участием обучающихся с умственной отсталостью 9-х классов, проходящих процесс обучения в швейной и столярной мастерских.

С помощью тестирования по «Опроснику ДДО-М» Е.А. Климова были выявлены и определены профессиональные предпочтения обучающихся по сферам деятельности. В диагностике участвовали 47 девятиклассников. Результаты диагностики: 24% (11 человек) выбрали тип профессий «человек – человек», 21% (10 человек) – «человек – художественный образ», 19% (9 человек) – «человек – природа», 9% (4 человека) – «человек – техника», 6% (3 человека) – «человек – знаковая система». Надо отметить, что у 17% (8 человек) доминировали два типа профессий, а у 4% (2 человека) – три типа профессий. Надо сказать, что с каждым годом в школе увеличивается количество обучающихся со сложными сочетаниями дефекта, что препятствует их дальнейшему профессиональному становлению.

Во время обучения в школе обучающиеся реализуют профессиональные пробы, ходят на экскурсии на предприятия и в общественные места города с целью знакомства, уточнения и расширения знаний обучающихся о различных профессиях, условиях труда, посещают образовательные организации, в которых они могут продолжить обучение. ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий» предоставляет следующие профессии: рабочий зеленого хозяйства, обувщик по ремонту обуви, оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин, вышивальщица, печатник плоской печати, швея, портной, парикмахер (инклюзивная группа). В ОГБПОУ «Томский коммунально-строительный техникум» обучающиеся могут освоить профессию мастера отделочных работ. Техникумы не только обучают выбранной профессии, но и помогают в трудоустройстве.

В ходе исследования была использована анкета «Я предпочту», цель которой – изучение профессиональных намерений выпускников. Анкета состоит из 7 вопросов, из них с первого по пятый – о любимых занятиях, интересных профессиях для опрашиваемых, предпочитаемой работе. Шестой и седьмой вопросы включают обозначение планов на будущее и уверенности в осуществлении своих планов.

Результаты анкетирования: 66% обучающихся проявили желание продолжить обучение в ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий», 8% – в ОГБПОУ «Томский коммунально-строительный техникум», 26% опрашиваемых не смогли выбрать место для продолжения обучения.

Уверенность в осуществлении своих планов выразило 68% обучающихся, 34% изъявили желание продолжить обучение в вечерней школе, 32% не уверены в осуществлении своих планов.

На вопрос «Кем бы они хотели работать в будущем?» у 62% обучающихся выбор совпал с профилем мастерской, которую они посещают; у 19% профиль отличается и 19% не смогли определиться с профессией, которой они хотят овладеть.

У большинства обучающихся сформирована психологическая готовность к профессиональному самоопределению. Психофизические особенности развития потенциальной возможности позволяют обучающимся получить профессию на базе колледжа при осуществлении лично ориентированного подхода. 26% обучающихся в связи с тяжестью дефекта нуждаются в организующей, направляющей и контролирующей роли взрослого.

Профессиональное ориентирование обучающихся МАОУ ООШ № 45 г. Томска является неотъемлемой частью педагогического процесса. В профориентацию включены все участники образовательных отношений. Отметим основные практики профориентационной работы, существующие в МАОУ ООШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 45 г. Томска. В школе ведется большая работа по трудовому воспитанию обучающихся, развитию у них навыков самообслуживания и трудовых действий. Профильный труд является главным предметом для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В школе с 5-го класса организовано обучение детей в специализированных мастерских. Распределение по мастерским осуществляется на основе диагностики ручной умелости, возможностей и способностей обучающихся. В конце своего обучения обучающиеся сдают экзамен по трудовому обучению. Именно на занятиях трудового обучения формируются жизненные компетенции, развитие практических навыков в изготовлении изделий, умение взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками, умение доводить начатое до конца и видеть результаты своего труда.

Трудовое обучение оказывает позитивное коррекционно-развивающее влияние. Происходит формирование положительных личностных качеств (терпение, старание, внимательность, справедливость, добросовестность, трудолюбие,

организованность, дисциплинированность, трудоспособность, лидерство, общительность), формирование профессиональных умений (шить, кроить, строгать, пилить). Учителя трудового обучения активно используют проектные технологии в работе с детьми с умственной отсталостью.

Таким образом, грамотная диагностика в конце 4-го класса и дальнейшее распределение по мастерским определяют траекторию профессионального развития обучающихся с умственной отсталостью. Укрепление намерений продолжить обучение по профилю мастерской зависит от профессиональных компетенций педагога и от методики преподавания профильного труда.

Специфика методики преподавания профильного труда обучающимся с умственной отсталостью: большое внимание уделяют правилам организации рабочего места, технике безопасности, бережного отношения к оборудованию, инструментам, материалам, стремлению к поиску рациональных путей выполнения практических задач, соблюдению технологической дисциплины, осуществляется обучение от простого к сложному. Важно отметить практико-ориентированность каждого занятия. К урокам разрабатываются технологические карты, где словами и картинками (не все учащиеся овладели навыками чтения) показано, в какой последовательности нужно выполнять действия. В конце занятия проводится совместный анализ выполненной работы. Изделие рассматривается по таким критериям как аккуратность выполнения, соответствие образцу, эстетическое оформление. При такой работе формируются навыки последовательного выполнения планируемой деятельности, умения работать с трафаретом, со схемами, понимать условные обозначения. Учащиеся учатся оценивать свою работу и работу сверстников. У них развиваются навыки самоанализа, формируется адекватное отношение к своим способностям и результатам деятельности, отношение к успехам и неудачам. Учащиеся убеждаются в том, что несоблюдение технологической дисциплины приводит к потере рабочего времени, отрицательно сказывается на качестве работы.

Большое значение для профориентационной работы имеет обновленная материально-техническая база мастерских профильного обучения. Школа имеет обновленную материально-техническую базу и оснащенные мастерские для реализации предметной области «Технология», для внедрения современных программ трудового и профессионально-трудоустройства по востребованным на рынке труда профессиям. В школе с 1 сентября 2023 г. обновились учебные швейные и столярные мастерские. Появились и новые мастерские: «Цветоводство и декоративное садоводство», «Домоводство»; кабинеты для занятий внеурочной деятельностью – «Картонажно-переплетное дело», «Гончарное дело», а также кабинеты для реализации дополнительных общеобразовательных программ: «Декоративно-прикладное искусство», «Робототехника».

В профориентационной деятельности вместе с учителем профильного обучения участвует педагог-психолог. В работу педагога-психолога входит расширение представлений обучающихся о профессиях. В работе с обучающимися с умственной отсталостью используются игровые технологии, которые позволяют быстрее вовлечь обучающегося в познавательную деятельность, настроить на освоение как нового материала, так и повторение пройденного. В игре развиваются жизненно необходимые навыки, которые в дальнейшем переносятся в неигровую повседневную реальность [7]. Особое внимание уделяется профессиям, по которым нет ограничений у лиц с умственной отсталостью, так как важно, чтобы обучающийся понимал свои возможности и особенности в освоении трудовых навыков, умений.

Воспитатели в сотрудничестве с педагогом-психологом в течение всего учебного года проводят беседы по профориентации по программе «Профориентация и развитие жизненных целей», конкурс рисунков «Мир профессий», познавательные мероприятия-викторины, игры-кругосветки. В школе проводятся творческие выставки.

Профориентационная работа включает и просветительскую работу с родителями (законными представителями) о возможностях детей, образовательных организаций для продолжения обучения.

В 2023 г. был получен результативный опыт взаимодействия с ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» в реализации на базе МАОУ ООШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 45 г. Томска профориентационной смены для детей с умственной отсталостью «ПрофШанс». Обучающихся знакомили с разными сферами деятельности и возможностями самореализации в них, с основами профессионального самоопределения, основами проектирования образовательного маршрута в направлении профессионального выбора. Вместе со студентами осуществляли пробные действия в представленных сферах и видах деятельности, формировали ценностное отношение к трудовой деятельности, установки на привлекательность и общественную значимость труда. Погружение в профессии имело практико-ориентированный характер с учетом особых образовательных потребностей. Студенты под каждую рассматриваемую профессию разработали и провели следующие мастер-классы: «Сам себе визажист», «Сам себе парикмахер», курьер, работник кухни, флорист, швейное дело, профессии ветеринарного дела. Были организованы экскурсии в организации, в которые могут трудоустроиться выпускники школы. Следует сказать, что данный проект был награжден дипломом финалиста в номинации «Лучший инклюзивный проект» Национальной премии «Россия – мои горизонты» в 2024 г.

Таким образом, выпускники с умственной отсталостью адекватно воспринимают будущую профессиональную траекторию с учетом своих особенностей

и возможностей. Выбор будущей профессии тесно связан с профилем мастерской. В качестве эффективных практик профориентационной работы с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно выделить обучение в мастерских с 5-го класса, распределение в которые происходит на основе психолого-педагогической диагностики, специфику преподавания профильного труда, практико-ориентированность проводимых занятий, тесное сотрудничество с колледжами, проведение профориентационных мероприятий во внеурочной деятельности и профориентационные смены в летнем пришкольном оздоровительном лагере.

#### Список источников

1. Фальковская Л.П. О реализации государственной политики в сферах развития коррекционных школ. URL: [https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/03/Prezentaciya\\_Falkovskaya\\_LP\\_itog\\_13\\_03\\_2024.pptx](https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/03/Prezentaciya_Falkovskaya_LP_itog_13_03_2024.pptx) (дата обращения: 11.04.2024).
2. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 630 с.
3. Логвиненко В.М. Формирование представлений о профессиях у подростков с интеллектуальными нарушениями // Академическая публицистика. 2023. Т. 5, № 2. С. 549–554.
4. Муравьева Е.В. Психологическое изучение умственно отсталых учащихся в связи с задачами их профориентации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 10. С. 187–192.
5. Поликанина Г.В. Профориентация учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Учебный год. 2021. № 3. С. 45–50.
6. Куликова Д.М. Особенности организации профориентации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях // Интерактивная наука. 2023. № 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-proforientatsii-detey-s-ovz-v-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 11.04.2024).
7. Каракулова О.В. Педагогические технологии, способствующие формированию жизненных компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. VII Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием). 2020. URL [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_47218465\\_59921548.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47218465_59921548.pdf) (дата обращения: 01.04.2024).

## Современные направления работы учреждений дополнительного образования в профессиональном самоопределении обучающихся

### Modern directions of work of institutions of additional education in the professional self-determination of students

**Наталья Анатольевна Буравлева**

**Natalia Anatolyevna Buravleva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

buravleva@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Представлен обзор современных направлений работы учреждений дополнительного образования г. Томска в профессиональном самоопределении обучающихся с учетом новых тенденций в трудовой занятости и трудоустройстве населения. Учреждения дополнительного образования имеют большой потенциал в работе с порастающим поколением, учитывают современные запросы в построении карьеры, создают оптимальные условия для развития компетенций, освоения различных видов деятельности воспитанников.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, дополнительное образование, профессиональное самоопределение, современные компетенции

**Key words:** professional orientation, additional education, professional self-determination, modern competencies

**Благодарности:** работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2024-0013, тема «Исследование результатов и эффектов практик профориентационной работы с обучающимися и семьями».

Современные тенденции развития общества (глобализация, цифровизация, трансформация рынка труда, противоречия между мировыми и национальными путями развития) значительно влияют на требования, предъявляемые к современному человеку, и определяют запрос государства на специалистов в различных сферах деятельности, необходимость в раннем профессиональном и личностном самоопределении.

Профориентация становится одной из важнейших задач современного общества, частью государственной политики и должна отвечать вызовам современности. Нередко она сопровождает людей в течение всей жизни, так как многие из них переориентируются на другие профессии, получают новые специальности. Профессиональное самоопределение особенно актуально для молодежи и должно выполнять опережающую, преадаптивную и прогностическую функции.

Вместе с тем исследователи отмечают, что у подрастающего поколения выбор будущей сферы профессиональной деятельности часто носит ситуативно-факторный, а не осознанный характер, отличается случайностью, изолированностью от реальности, смутным представлением о профессиях. В этой связи существует необходимость дальнейшего развития роли профессиональной ориентации молодежи в соответствии с текущей ситуацией и перспективами развития рынка труда.

Сегодня специалисты, занимающиеся профориентацией, делают разграничение между профессиональным самоопределением и профессиональной ориентацией, подчеркивая необходимость активной субъектной позиции человека в выборе профессиональной деятельности, карьеры.

Необходимо отметить, что заинтересованность в вопросах выбора профессии является животрепещущей не только для родителей и их детей, но и для учебных заведений, заинтересованных в привлечении студентов, а также организаций-работодателей, которым требуются работники с определенным набором компетенций, государства в лице профильных структур. В ситуации преобразования рынков труда и структуры занятости населения значимую роль играют учреждения дополнительного образования, которые меняют содержание профориентационной работы с учетом требований времени. Они вносят ощутимый вклад в дело выбора карьеры и мотивации подрастающего поколения к участию в инновационной деятельности в сфере высоких технологий, модернизированных производств.

Потребность общества в специалистах новой направленности отражена в атласе новых профессий, которые будут востребованы в недалеком будущем. Он постоянно корректируется, дополняется. Многие профессии завтрашнего дня ориентированы на творчество, новые технологии, нестандартный подход в деятельности. Организации дополнительного образования учитывают, какие кадры и требования к специалистам будут необходимы обществу, в зависимости от этого выстраивают профориентационную работу.

В современной ситуации организации дополнительного образования дают вариативное образование подрастающему поколению для возможности сделать выбор деятельности, которая поможет им в профессиональном самоопределении, пробе своих сил, определении перспектив, будет способствовать личностному развитию [1].

Профессиональная ориентация в учреждениях дополнительного образования является значимой составляющей воспитания и социализации подрастающего поколения, создает оптимальные условия для развития компетенций и освоения различных видов деятельности.

Учреждения дополнительного образования ведут профориентационную работу с обучающимися разного возраста. Так, с детьми дошкольного возраста она

направлена на расширение знаний о мире профессий, создание интереса к трудовой деятельности взрослых. Основная задача в работе с детьми младшего школьного возраста, с точки зрения профессиональной ориентации, направлена на осознание ими важности каждой профессии, воспитание ответственности и любви к труду. Профориентация обучающихся среднего звена нацелена на формирование способности выбирать сферу профессиональной деятельности, максимально соответствующей личностным особенностям и запросам рынка труда. Для обучающихся выпускных классов профориентация заключается в профессиональном самоопределении, погружении в профессию через участие в различных конкурсах.

В учреждениях дополнительного образования используются различные виды деятельности: игровая, совместно-распределенная, творческая, проектная. Методы работы с обучающимися отличаются практико-ориентированностью, возможностью формировать у обучающихся *soft skills*, критическое мышление, лидерские качества, коммуникативные способности, умение работать в команде. Среди интерактивных форм работы следует выделить профориентационные и интеллектуальные игры, квесты, викторины, которые активизируют познавательную и творческую деятельность подопечных, расширяют и углубляют знания о различных профессиях. Проектное обучение, используемое учреждениями дополнительного образования, помогает обучающимся оценить свои возможности, объединить знания с их практическим применением, погружаясь в будущую профессиональную деятельность, техническое моделирование.

Значимой составляющей в профориентационной работе учреждений дополнительного образования является социальное партнерство с организациями и предприятиями, которые помогают обучающимся в выборе профессии в соответствии с запросами рынка труда, в понимании социальной значимости различных видов деятельности, способствуют переходу к модели «управления карьерой».

Используя в своей работе современные инструменты и технологии, специалисты учреждений дополнительного образования помогают воспитанникам проявить таланты и способности, выстраивать индивидуальный психологический и профессиональный портрет ребенка, прогнозировать будущую профессиональную успешность в той или иной профессии, выстраивать индивидуальную траекторию развития школьников через участие в олимпиадах, конкурсах и научных конференциях.

В учреждениях дополнительного образования особое внимание уделено ознакомлению учеников с профессиями, представленными в «Атласе профессий будущего», формам и методам работы, заложенным в федеральных проектах «Современная школа», «ПроеКТОриЯ», «Билет в будущее». Здесь воспитанники осознают личную и социальную значимость, ответственность за свой выбор профессии.

Так, ОГБУ «Региональный центр развития образования “Пульсар”» г. Томска своей целью ставит развитие системы ранней профориентации и профессионального самоопределения обучающихся. В задачи организации входят стимулирование коллективов общеобразовательных организаций Томской области на применение современных методик, технологий, форматов профессиональной ориентации обучающихся; обеспечение межведомственного взаимодействия при организации мероприятий профориентационной направленности в системе общего образования, привлечение к мероприятиям различных компаний, предприятий, предпринимателей, представителей бизнес-сообщества, некоммерческих организаций Томской области [2].

В учреждении дополнительного образования у школьников появляется возможность принять участие в таких мероприятиях, как Всероссийские открытые онлайн-уроки «ПроеКТОриЯ», «Урок Цифры», в проекте «Билет в будущее».

Центр опережающей профессиональной подготовки Томской области проводит информационно-образовательную смену «Бизнес Teen. Первый шаг в свое дело», вебинары следующей направленности: «Профессия PR-щик. Жизнь как праздник», «Как регулировать математическую тревожность?», «Учись у лучших!», «Эмоциональный интеллект в образовательном процессе». Кроме этого, организация проводит большое количество курсов повышения квалификации разной направленности, учитывая современные тенденции. Воспитанники данного учреждения принимают участие во всероссийских открытых уроках: «Россия – страна добрых дел», «Шоу профессий “Натуральный продукт”», «Шоу профессий “Поехали”», «Шоу профессий “Спуск на воду”», «Шоу профессий “Взлетаем”». Воспитанники учреждения дополнительного образования принимают участие во всероссийских образовательных мероприятиях «Урок цифры» на темы «Персональные помощники», «Безопасность будущего», «Искусственный интеллект и машинное обучение», «Нейронные сети и коммуникации» [2].

Отличительной особенностью учреждений дополнительного образования является то, что они взаимодействуют с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), и инвалидами. Так, в ОГБУДПО «Региональный центр развития профессиональных компетенций» г. Томска одно из направлений работы – помощь лицам с ОВЗ и инвалидам в профессиональной ориентации через внедрение лучших практик конкурсов «Абилимпикс» в образовательный процесс [3].

МАОУ Центр дополнительного образования «Планирование карьеры» г. Томска свою миссию видит в создании специальных условий для допрофессионального самоопределения старшеклассников для формирования кадрового резерва высокотехнологичного рынка труда [4]. Свои задачи организация определяет как создание профильных и профориентационных лабораторий для развития у обучающихся меж- и трансфессиональных компетенций будущего, востре-

бованных в мире высокой неопределенности и риска, развитие психолого-педагогических компетенций (в том числе наставнических) коллектива, необходимых для воспитания успешного профессионала на высокотехнологичном рынке труда, моделирование профориентационной среды, интегрирующей различные области научного знания и отрасли производства на примере подготовки профессионалов для «зеленой экономики», способной преодолеть глобальные риски современной экосистемы [4].

Организация работает по таким программам современной направленности, как «Легоконструирование», «Мехатроника и робототехника», «Программирование роботов mBot», «Занимательная физика», «Ландшафтная архитектура», «Программирование квадрокоптеров», «Модели беспилотных автомобилей на Arduino», «Песочная фантазия», «Все работы хороши», «Лаборатория “Я познаю мир”», «Экохимия», «Лаборатория возможностей», «Я – гражданин Томска». Организация использует в работе с воспитанниками практики «геймификации», формируя интерес к процессу обучения. Особенностью этого заведения является наличие загородного образовательного центра «Солнечный», где педагоги проводят профильные профориентационные смены для обучающихся с актуализацией профессионального самоопределения школьников, развитием творческих способностей, освоением иноязычной коммуникации, компетенций в области физико-математических знаний и проектную смену для ребят, увлеченных наукой и техникой [4].

Таким образом, мы видим, что учреждения дополнительного образования имеют большой потенциал в работе с подрастающим поколением, с точки зрения их профессионального самоопределения и построения карьеры, используют передовые технологии в работе с воспитанниками, учитывают новые тенденции в структурах трудовой занятости и трудоустройства в современной реальности.

#### Список источников

1. Баранова О.А., Жукова Н.Н. Профессиональная ориентация обучающихся в Центре дополнительного образования // Социально-политические исследования. 2021. № 2 (11). С. 120–132.
2. Томский региональный центр развития талантов «Пульсар»: сайт. Томск, 2024. URL: <http://rcro.tomsk.ru/> (дата обращения: 30.04.2024).
3. ОГБУДПО Региональный центр развития профессиональных компетенций г. Томска. URL: <https://rcrpk.ru/> (дата обращения 30.04.2024).
4. Миссия Центра планирования карьеры г. Томска. URL: <https://cpc.tomsk.ru/about/> (дата обращения 30.04.2024).

## Условия содействия профессиональному самоопределению личности студента

### Conditions for promoting professional self-determination student's identity

Ольга Валерьевна Гальцева<sup>1</sup>, Зоя Алексеевна Скрипко<sup>2</sup>,

Юлия Олеговна Лобода<sup>3</sup>

Olga Valerievna Galtseva<sup>1</sup>, Zoya Alekseevna Skripko<sup>2</sup>,

Yuliya Olegovna Loboda<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

<sup>1</sup> National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

<sup>2,3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>2,3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

zdorovo5@mail.ru

**Аннотация.** Изучены возможности профессионального самоопределения будущих педагогов. Показаны возможности цифровых компьютеризированных систем для исследования и содействия профессиональному самоопределению студента на примере системы Infinity.

**Ключевые слова:** будущий педагог, профессиональное самоопределение, содействие, информационные технологии

**Key words:** future teacher, professional self-determination, formation, conditions, information technology

В сегодняшних условиях VUCA-мира [1] имеет место рассогласование между потребностью будущего педагога в профессиональном самоопределении и нереализованным в достаточной мере содействием в этом студенту в процессе обучения в вузе. Что касается профессионального самоопределения будущего педагога, то несомненно, что потенциально студент – будущий профессионал (по аналогии с Е.А. Климовым, который так рассуждал про школьников [2]).

Становление будущего специалиста как профессионала не происходит одномоментно, оно продолжается на протяжении всего периода обучения в вузе: с момента поступления и трудовой деятельности после него. Предполагается, что именно тогда происходит «выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей...» [3].

Исследуя основные типы самоопределения личности студента (профессиональный, жизненный и личностный), нужно выделить тип самоопределения, который связан с профессиональной составляющей, т.е. *профессиональный тип самоопределения*. Он включает в себя выбор профессии и самореализацию в ней.

Тогда условно можно выделить уровни самоопределения личности профессионального типа самоопределения (уровни возможностей самоопределения и уровни реализации имеющихся возможностей), отличающиеся по критерию широты диапазона и по самим возможностям самоопределения, т.е. *уровни возможностей для профессионального самоопределения студента* (рис. 1) [4], где критериями выделения уровней являются внутреннее принятие человеком типа деятельности и степень творческого к ней отношения.

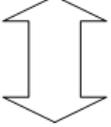
<p>Духовное совершенствование за рамками обыденных представлений</p>  <p>Духовная деградация</p>	<p>Профессиональное самоопределение</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приобщение к культуре.</li> <li>2. Приобщение к своей профессии.</li> <li>3. Приобщение к специальности.</li> <li>4. Приобщение к своей должности и трудовому посту.</li> <li>5. Приобщение к конкретным трудовым функциям и задачам.</li> </ol>
---	--

Рис. 1. Уровни возможностей для профессионального самоопределения студента

В зарубежной практике используются технологии «планирования индивидуального развития» студентов (Personal Development Plan): на основе понимания себя и своих образовательных возможностей обучающиеся включаются в осмысленную постановку целей и их достижение, анализируют опыт, планируют новые действия и т.д. [5].

В то же время нужно учитывать мощное развитие информационных технологий, что привело к использованию компьютеризированных систем для исследования и содействия профессиональному самоопределению студента.

Цифровые системы развития карьеры и планирования – это полезные и удобные способы карьерного роста в мире, который становится все более быстро меняющимся и непредсказуемым.

Как успешный пример такой цифровой системы рассмотрим цифровую систему Infinity, разработанную в Гонконге. В ней пользователи могут узнать о планировании карьеры, заняться построением себя и карьеры с помощью приложения количественной и качественной оценки, присутствуют геймифицированные инструменты, есть возможность планировать действия с течением времени и общаться со своими системами социальной поддержки.

Приложения Infinity организованы в соответствии с системой обучения и организации (рис. 2) [6], состоящей из этапов планирования карьеры и процесса построения карьеры. Этапы планирования карьеры включают в себя:

- а) вовлеченность («страсть»);

- б) самопонимание («голоса»);
- в) исследование карьеры и жизненного пути («мир»);
- г) планирование и управление карьерой («цель и действия»).

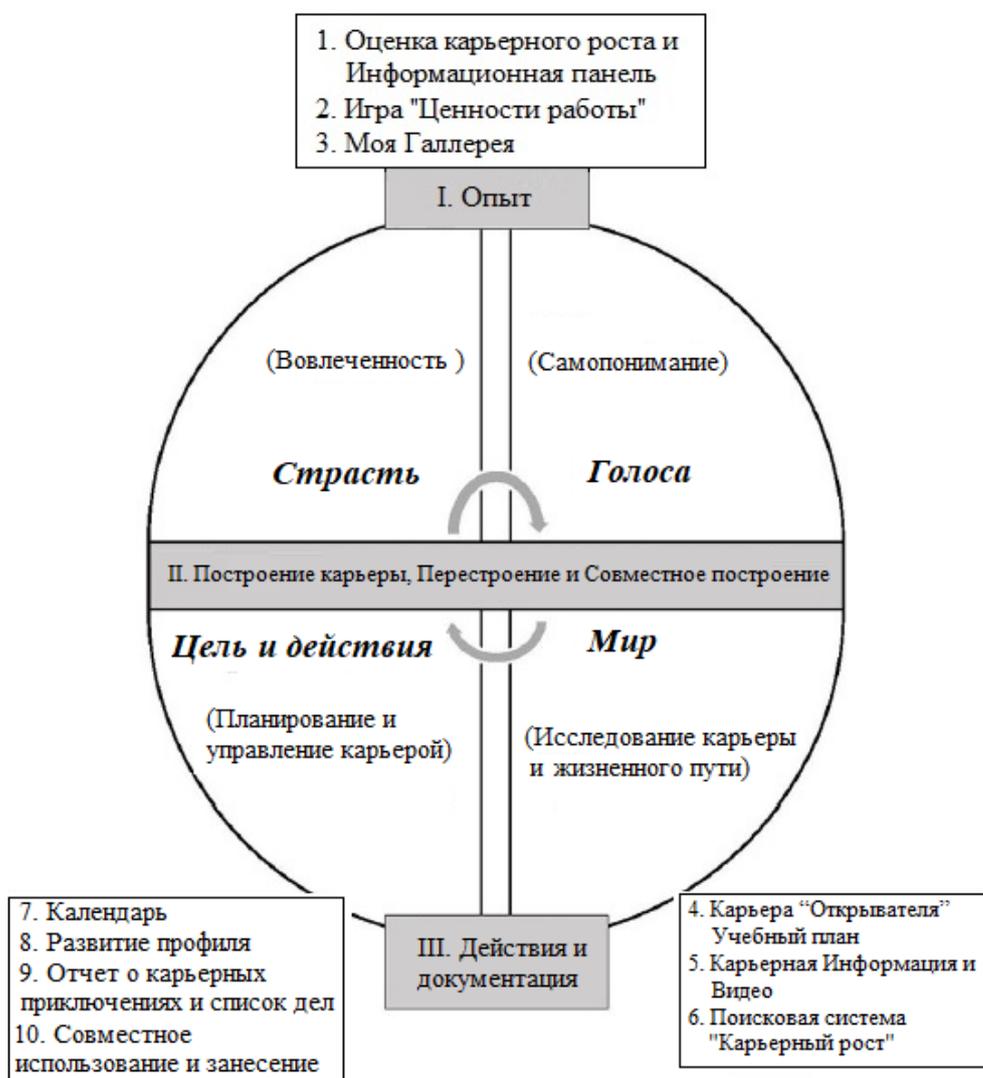


Рис. 2. Структура обучения и организации в Infinity: этапы планирования и построения карьеры

Цель этих шагов по планированию карьеры – донести до пользователей информацию о процессе, который необходим для достижения целей и принятия значимых мер.

Этапы совпадают с задачами развития карьеры, стоящими перед молодыми людьми на начальной стадии карьерного роста в соответствии с теорией развития карьеры. Вовлеченность является необходимым условием для карьерного роста, а в Infinity она рассматривается как всеобъемлющий шаг, который побуждает пользователей браться за все этапы планирования карьеры.

Четыре этапа можно рассматривать как циклический процесс, к которому студент может возвращаться и возобновлять учебный процесс каждый раз, когда в этом возникает необходимость.

Социальные функции и обмен информацией в системе Infinity (например, со сверстниками, преподавателями и родителями) наряду с классными или групповыми процессами могут способствовать использованию контекстуальных ресурсов для активизации усилий учащихся по планированию карьеры (т.е. совместному построению карьеры).

Система поощряет пользователей предпринимать целенаправленные действия в их конкретной реальности для решения проблем, связанных с карьерным ростом.

Кроме того, приложения и функции системы Infinity могут формировать ряд установок и компетенций. Например, в разделе «Самопонимание» могут повысить адаптивную готовность, способность к повествованию, интенциональность, в разделе «Карьера и поиск жизненного пути» – расширить ресурсы для адаптации, в разделе «Планирование и управление карьерой» – определять и поощрять действия по адаптации. Система Infinity предлагает пользователям инструменты документирования для хранения, архивирования и изменения результатов и наблюдений, связанных с планированием карьеры.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что для оказания содействия будущему педагогу в профессиональном самоопределении в процессе обучения в вузе необходимо использовать все возможности, в том числе цифровые компьютеризированные системы. Содействие позволяет активизировать студента в роли субъекта профессионального пути, осмысленно подходящего к постановке задач своего развития, способного рефлексивно оценить приобретаемый опыт и связать его с переживанием собственной профессиональной идентичности.

#### Список источников

1. Гальцева О.В., Кузнецов В.В., Нариманова Г.Н. [и др.]. Карьерные компетенции выпускника вуза в условиях VUCA-мира: сб. материалов междунар. науч.-метод. конф., 27–28 января 2022 г., Томск, ТУСУР. Томск: Изд-во ТУСУРа, 2022. Ч. 2. С. 126–129.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения М.: Академия, 2004. 304 с.

3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.

4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2008. 320 с.

5. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 1. С. 84–112.

6. Leung S.A. New Frontiers in Computer-Assisted Career Guidance Systems (CACGS): Implications from Career Construction Theory // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13.

**Развитие профориентационных программ профильных психолого-педагогических классов в системе работы института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена**

**Development of career guidance programs for specialized psychological and pedagogical classes in the system of work of the Institute of Childhood in Herzen State Pedagogical University of Russia**

**Татьяна Геннадьевна Гдалина<sup>1</sup>, Анжелика Анатольевна Казакова<sup>2</sup>, Ирина Эдуардовна Кондракова<sup>3</sup>, Людмила Юрьевна Савинова<sup>4</sup>✉**  
**Tatyana Gennadievna Gdalina<sup>1</sup>, Angelika Anatolyevna Kazakova<sup>2</sup>, Irina Eduardovna Kondrakova<sup>3</sup>, Lyudmila Yurievna Savinova<sup>4</sup>**

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1, 2, 3, 4</sup> The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

✉ ludmial.savinova@bk.ru

**Аннотация.** Описан опыт организации работы с психологическими классами в Институте детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, а также идея и ключевое содержание дополнительной общеразвивающей программы для учащихся школ, позволяющей самоопределиться старшеклассникам в профессиональном плане.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические классы, педагогическое образование, дополнительное образование, педагогически одаренные школьники

**Key words:** psychological and pedagogical classes, pedagogical education, additional education, pedagogically gifted schoolchildren

С 2021 г. в России активно создаются и развиваются профильные психолого-педагогические классы (группы) – первая ступень непрерывного педагогического профессионального образования. За этот период представителями педагогических вузов страны под руководством Академии Министерства просвещения [1] была сформулирована концепция сопровождения этих классов, представлены проекты нормативно-правовых актов, определяющих статус, содержание и организацию образовательной деятельности в профильных психолого-педагогических классах, разработаны методические рекомендации по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации, спроектированы региональные «дорожные карты».

На данный момент издательством «Просвещение» выпущено учебное пособие с цифровым дополнением для учащихся психолого-педагогических 10–

11-х классов «Основы педагогики и психологии» [2], в создании которого принимали участие и представители РГПУ им. А.И. Герцена.

На основе данных документов, опыта реализации профориентационных мероприятий школ, вузов, колледжей, возможностей и особенностей региона сегодня продолжают активные поиски эффективных технологий работы со школьниками по профессиональному самоопределению.

В рамках направления «Университет, открытый регионам» в РГПУ им. А.И. Герцена уже не первый год реализуется проект «Герценовские среды», ориентированный на знакомство школьников Санкт-Петербурга и других регионов страны с образовательными возможностями университета.

Уникальность формата Герценовских сред состоит в том, что учащиеся психолого-педагогических классов погружены в научно-образовательную среду университета, включены в активное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса университета (директорами институтов и деканами факультетов, заведующими кафедрами, преподавателями и студентами), вовлекаются в лучшие университетские образовательные практики, учатся ориентироваться в многообразном мире современных педагогических специальностей. Важной частью сред является обязательная самодиагностика собственных способностей, предрасположенности, склонности к профессиональной педагогической деятельности. Немаловажным является и тот факт, что каждый год Герценовские среды приобретают новые черты и форматы.

Так, в 2023/24 учебном году был разработан и запущен формат дополнительной общеразвивающей программы «Педагогический маяк» для учащихся психолого-педагогических классов Санкт-Петербурга. Актуальность программы обусловлена потребностями в развитии системы непрерывного педагогического образования с включением в эту систему этапа реализации программ сопровождения профильных психолого-педагогических классов и организации подготовки к дальнейшему профессиональному обучению выпускников психолого-педагогических классов в вузах педагогической направленности. Программа «Педагогический маяк» ориентирована на создание условий для успешного профессионального самоопределения школьников старшей ступени обучения в области образования. Цель программы заключается в выявлении психолого-педагогической одаренности у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности, развитие мотивированного отношения к получению профессии в области «Образование и педагогические науки».

Программа включает три модуля по 16 часов каждый. Адресатом, как отмечалось ранее, стали ученики 10-х и 11-х классов психолого-педагогических классов, а также классов социально-гуманитарной направленности, которые, освоив

все модули программы, смогут не только получить сертификат об освоении программы, но и дополнительные баллы при поступлении (в соответствии с Правилами приема в университет).

Программа имеет следующую структуру и ответственных за реализацию:

Модуль 1. Психолого-педагогический (инвариантный) реализуют институты педагогики, психологии, детства, дефектологического образования и реабилитации, Кванториум педагогических компетенций. Четыре среды подряд школьники посещают по очереди каждый из институтов, соприкасаясь с разными сторонами профессиональной деятельности педагога.

Модуль 2. Школьники выбирают в соответствии со своими предпочтениями в естественно-научном, гуманитарном, технологическом, социальном или творческом поле деятельности структурных подразделений университета.

Модуль 3. Школьники реализуют со всеми учебными подразделениями, с технопарком и кванториумом в формате межпредметных проектов, исследовательских работ, тематического погружения по своему выбору. Итоговой работой по программе является защита проекта.

В результате освоения программы обучающиеся будут знать основные этапы развития педагогики, основы наук в области образования, возрастные особенности развития Детства, образовательные технологии обучения, технологию проектной и исследовательской деятельности и уметь применять на практике диагностические методики саморазвития и профессионального самоопределения, определять методы и технологии обучения в определенном возрасте; разработать проект/программу исследования психолого-педагогической направленности.

Институт детства РГПУ им. А.И. Герцена, как отмечалось выше, наряду с другими подразделениями, реализовывал часть инвариантного психолого-педагогического модуля. Наша задача состояла в погружении школьников в удивительный мир детства. Именно поэтому занятия в институте названы «Фарватеры детства». Все школьники (каждую среду – это 60–70 человек) делились на четыре группы и, сопровождаемые студентами, двигались каждая по своему маршруту. Начинаясь день с бинарной интерактивной лекции-проблематизации, подготовленной директором института детства В.А. Новицкой и заведующей кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка Л.Ю. Савиновой. Далее группы расходились по профильным мастерским: дошкольное образование («Помоги мне это сделать самому»), начальное образование («Технология чуда»), детские психологи («Загадки детского мозга»), раннее обучение иностранным языкам («Волшебство иностранного языка»). Заканчивался день «интервью за столиком кафе»: учащиеся имели возможность не только провести рефлексию дня, но и в свободной форме, а в некоторых случаях в режиме «сторителлинга», пообщаться со студентами бакалавриата и магистра-

туры Института детства. Результатом деятельности Института детства стало создание открытого телеграм канала «Фарватеры детства», в котором проводятся опросы, а также обсуждаются волнующие учащихся и студентов проблемы (Как сохранить в себе познавательную активность? Как справиться с проблемой выбора?) и многое другое.

Реализация третьего модуля запланирована в Институте детства по теме «Теплое детство», содержанием которого станет изучение детства через воспоминания людей разных возрастов о ярких, значимых, веселых и незабываемых событиях собственного детства. Каждое занятие будет посвящено реализации одного из этапов проектной деятельности, итоговое – презентации продукта проекта. Тьюторами школьников выступают студенты, руководителями – преподаватели Института детства. У студентов и учащихся уже есть интересные идеи создания продуктов проектов: мультипликационный фильм, видеоподборка, книжка-раскладушка, сборник комиксов, лента времени, «история, рассказанная одной семьей» и многое другое. В настоящий момент идет активная работа над проектами. Примечательно, что результаты проектов будут представлены на IV Международном культурно-образовательном форуме «Детство: самоценность настоящего».

Особое отношение к детству, профессии воспитателя в детском саду и учителя в начальной школе, понимание необходимости серьезной осведомленности о психологических особенностях и образовательных возможностях ребенка от рождения до вершины детства, отраженные в научных работах [3], учебно-методических пособиях и каждодневном общении преподавателей института со студентами создали гармоничную и прочную основу организации работы с теми, кто только задумывается о выборе профессии педагога. В то же время Герценовские среды, создают условия профессионального роста преподавателей и самоопределения студентов – будущих педагогов, развивают традиции отношения к педагогической деятельности в РГПУ им. А.И. Герцена и позволяют «заглянуть» в будущее образования.

#### Список источников

1. Профильные психолого-педагогические классы. URL: <https://apkpro.ru/profilnye-psikhologo-pedagogicheskie-klassy/> (дата обращения: 30.11.2023).
2. Басюк В.С., Казакова Е.И., Брель Е.Ю. [и др.]. Основы педагогики и психологии: 10–11 классы: учеб. пособие: в 2 ч. М.: Просвещение, 2024.
3. Акулова О.В., Атарова А.Н., Бабаева Т.И. [и др.]. Развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как субъекта поведения. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. 355 с.

## Детерминанты готовности к выбору профессии психолога на разных возрастных этапах

### Determinants of readiness in choosing a profession of psychologists at different age stages

**Екатерина Александровна Крылова**

**Ekaterina Alexandrovna Krylova**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

krylovak2004@yandex.ru

*Аннотация.* Рассмотрены вопросы, связанные с востребованностью профессии «психолог» в последние годы. Обозначены основы этого выбора на основе проведенного интервью. Представлены детерминанты готовности к выбору профессии (в том числе профессии «психолог») на разных возрастных этапах, также механизмы социально-психологической детерминации как основы выбора будущей профессии.

*Ключевые слова:* детерминизм, детерминанты, выбор, готовность, профессия, психолог, возраст, возрастные этапы

*Key words:* determinism, determinants, choice, readiness, profession, psychologist, age, age stages

Одной из основных экзистенциальных ценностей человеческого бытия является выбор (Л. Бинсвангер, В. Франкл, Р. Мэй, И. Ялом, С. Мадди, А. Ленгле, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, С.Л. Братченко и др.) [1; 2]. Чем детерминируется готовность к выбору (в том числе профессии «психолог») на разных возрастных этапах? Как осуществляется процесс выбора? Поиск ответов на эти вопросы лежит в основе нашей статьи.

На протяжении жизни человеку свойственно испытывать психологические проблемы (например, переживания и страхи, депрессии, одиночество, неуверенность в себе, недопонимание с членами семьи, близкими и т.д.). В условиях нестабильности, экономических, финансовых, политических, социальных, экологических и прочих кризисов (иными словами, разного рода внешних психологических проблем) все больше возрастает роль психолога как в жизни отдельного взятого человека, так и общества в целом.

Вспоминается сразу недавняя трагедия в концертном зале «Крокус Сити Холл», которая не прошла бесследно (22 марта 2024 г.). Не только пострадавшие, но и обычные люди нуждаются в поддержке и квалифицированной психологической помощи [3].

Таким образом, психолог, в соответствии с требованиями профессионального стандарта, выступает как проводник между человеком (обществом) и изменяющимися условиями среды, как помощник в вопросах адаптации и стрессоустойчивости.

Важно отметить, что Президент РФ В.В. Путин в марте 2023 г. поручил Правительству РФ проанализировать и усовершенствовать систему оказания психологической помощи гражданам: «С учетом ранее данных поручений рассмотреть вопрос о совершенствовании системы оказания психологической помощи и психологической поддержки населению, уделив особое внимание оказанию такой помощи и поддержки беженцам и вынужденным переселенцам, в том числе детям и подросткам, а также осуществлению системной работы по лечению последствий посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих и членов их семей» [4].

В поручении президента особое внимание уделяется вопросу проработки методологической базы, необходимой для подготовки психологических кадров и системы их профессиональной переподготовки и повышения квалификации: «Обеспечить при необходимости внесение соответствующих изменений в законодательство Российской Федерации» [4]. Все это показывает, что вопрос оказания качественной психологической помощи населению вышел на государственный уровень.

В последнее время профессия «психолог» как никогда востребована и актуальна. К людям пришло понимание и осознание того, что не все вопросы можно и нужно решать в одиночку, что не стоит бояться, стесняться обращаться за помощью к квалифицированным специалистам, в том числе психологам. Если раньше люди с психологическим образованием работали преимущественно в школах и поликлиниках, то сейчас такой специалист может реализовать себя в разнообразных направлениях: в науке, общественной работе, личной терапии, корпоративной терапии и т.д. (рис. 1) [5].

В классическом примере еще в процессе обучения подросток четко понимает, кем хочет быть и где в дальнейшем работать. После окончания школы получает среднее специальное (колледж, техникум) или высшее (институт, университет, академия и др.) «профессиональное образование».

Обратная ситуация, когда человек долго учится в учреждениях различного профиля, приобретает профессию, а иногда и несколько профессий, и только в зрелом возрасте (чаще всего после 30 лет) понимает свое предназначение, делает осознанный выбор.

Что лежит в основе этого выбора? Каковы детерминанты готовности к выбору профессии (в том числе профессии психолог) на разных возрастных этапах? Что включает в себя механизм социально-психологической детерминации как

основы выбора будущей профессии? Возможна ли его оптимизация, регулирование и управление? На все эти вопросы наука пытается дать ответ с разной степенью успешности.

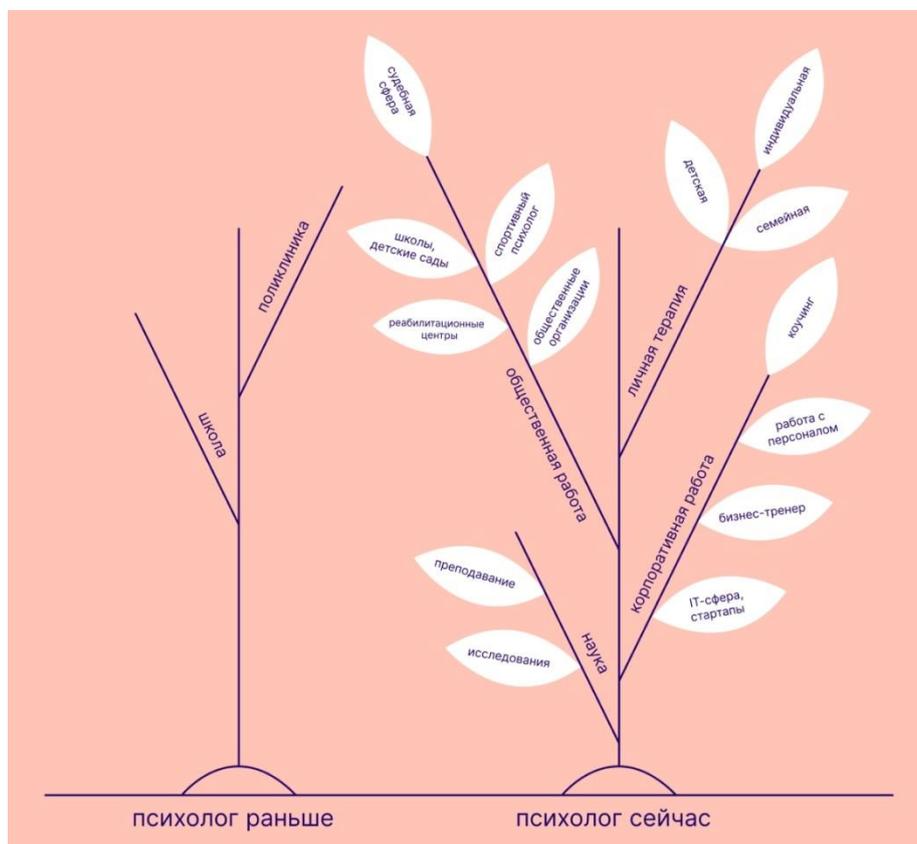


Рис. 1. Возможные направления работы человека с психологическим образованием

В частности, следует различать детерминизм в широком смысле как «учение о началах и способах определенности сущего» и в узком смысле этого слова как учение о каузальности, причинности как одной из разновидностей детерминант, отличающейся тем, что какая-то совокупность обстоятельств при определенных условиях вызывает следствие, предшествуя ему [6].

Начало социально-психологического детерминизма положили работы отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др. [7].

Важной стороной общественного процесса развития личности является профессиональное самоопределение (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, С.П. Крягжде, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, Г. П. Щедровицкий и др.).

В процессе самоопределения выявление особенностей проявления принципа детерминизма предполагает анализ двух систем (прежде всего, это личность как сложная саморегулирующая система, но также это система обществен-

ного ориентирования человека на сознательный выбор профессии). Можно предположить, что в случае с подростком данная система включает в себя целенаправленное влияние родителей, школы, общества, кумиров, искусства (театр, кино), литературы на мотивы выбора профессии. В случае когда речь идет о 30–40-летнем человеке, однозначно ответить, из каких компонентов, мотивов состоит система выбора профессии, весьма сложно.

Б.М. Бим-Бад в «Педагогическом энциклопедическом словаре» определяет выбор профессии как сложный процесс, состоящий из ряда этапов разной продолжительности: это некое явление, включающее, прежде всего субъект выбора (человек, который выбирает), а также объект (то, что человек выбирает) [8].

В нашем исследовании решили посмотреть, кто выбирает профессию «психолог» и что привлекает в этом выборе?

В выборе профессии «психолог» на разных возрастных этапах играет роль ряд детерминант. Они определяют готовность и подготовленность человека к занятию этой специальностью.

В качестве гипотезы настоящего исследования рассматривается положение о том, что детерминанты выбора профессии «психолог» могут быть как «универсальными» (независящими от возраста человека, принимающего выбор), например, желание помогать людям и быть опорой для них в трудных жизненных ситуациях, желание разобраться в себе и понять самого себя, интерес к изучению психологии и психологических механизмов, популярность и актуальность профессии в условиях современного мира, так и весьма «специфическими» (напрямую зависящими от возрастных особенностей человека, совершающего выбор), например, мотив поступления на факультет психологии – близость учебного заведения к дому, удобная транспортная доступность, по совету родственника; мотив пройти профессиональную переподготовку в области психологии – наличие в семье ребенка или родственника с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которому нужна постоянная помощь, желание улучшить материальное положение, поскольку профессия очень востребованная и высокооплачиваемая, желание во взрослом возрасте осуществить мечту детства и стать психологом и т.д.

В качестве метода проведения качественного исследования детерминант выбора профессии психолога на разных возрастных этапах было использовано интервью с двумя группами респондентов: респонденты 1-й группы – студенты факультета психологии в возрасте от 17 до 20 лет, респонденты 2-й группы – люди в возрасте от 27 до 49 лет, прошедшие профессиональную переподготовку по программе «Психологическое консультирование».

Общее количество респондентов 208 чел., в том числе 102 чел. – респонденты 1-й группы, 106 чел. – 2-й группы.

В гендерном отношении среди респондентов обеих групп (рис. 2) преобладали представители женского пола (доля которых в среднем составляла более 85% опрошенных), что характерно для профессии «психолог» в целом.

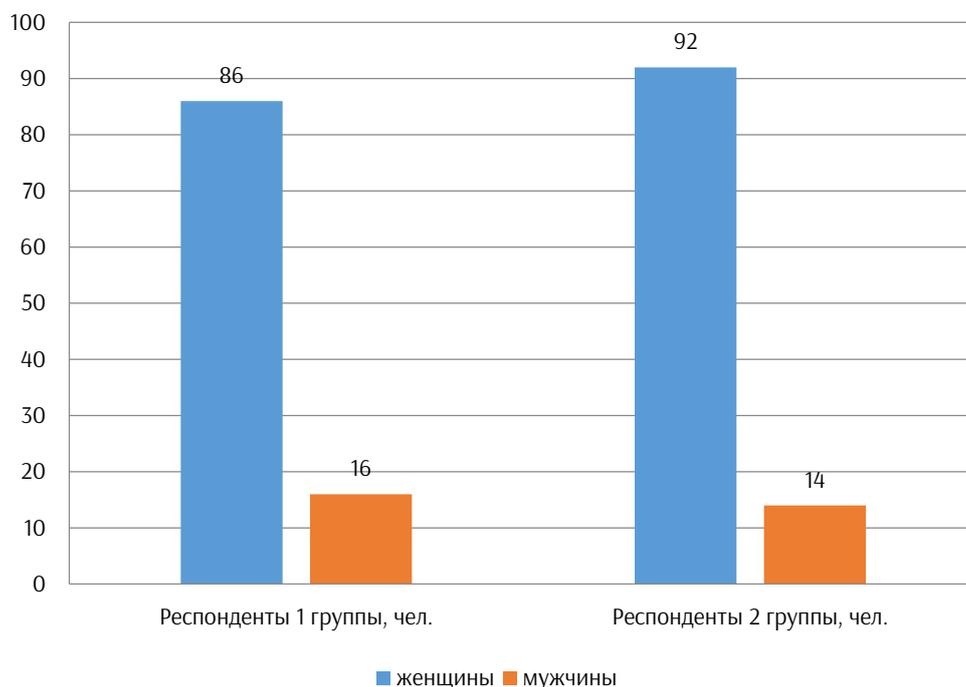


Рис. 2. Гендерное распределение между респондентами

Респондентам обеих групп было предложено ответить на следующий вопрос: «Почему Вы выбрали профессию “психолог”?». Несмотря на простоту и ясность запроса, ответы респондентов были интересны и разнообразны.

Весьма близкие по содержанию высказывания обобщены и сгруппированы следующим образом (таблица).

#### Сводная информация о мотивах респондентов выбора профессии «психолог»

№ п/п	Типовые ответы респондентов	Частота ответа у респондентов 1-й группы, %	Частота ответа у респондентов 2-й группы, %
1	Желание помогать	23,1	19,2
2	Желание разобраться в себе	15,0	18,4
3	Желание быть нужным	14,2	8,0
4	Интерес к психологии	12,7	6,7
5	Профессия по душе	9,1	–
6	Профессия популярная и востребованная	10,0	17,1
7	Стечение обстоятельств	9,0	–
8	Вынужденная мера (есть родственник с ОВЗ)	–	8,9
9	Высокооплачиваемая профессия	2,2	16,0

№ п/п	Типовые ответы респондентов	Частота ответа у респондентов 1-й группы, %	Частота ответа у респондентов 2-й группы, %
10	Мечта детства	–	3,7
11	Нет определенного ответа	2,8	0,8
12	Иные ответы	1,9	1,2
	Итого	100,0	100,0

Таким образом, нами было выявлено 12 типовых ответов респондентов обеих групп. Наглядно данная информация изображена на рис. 3.

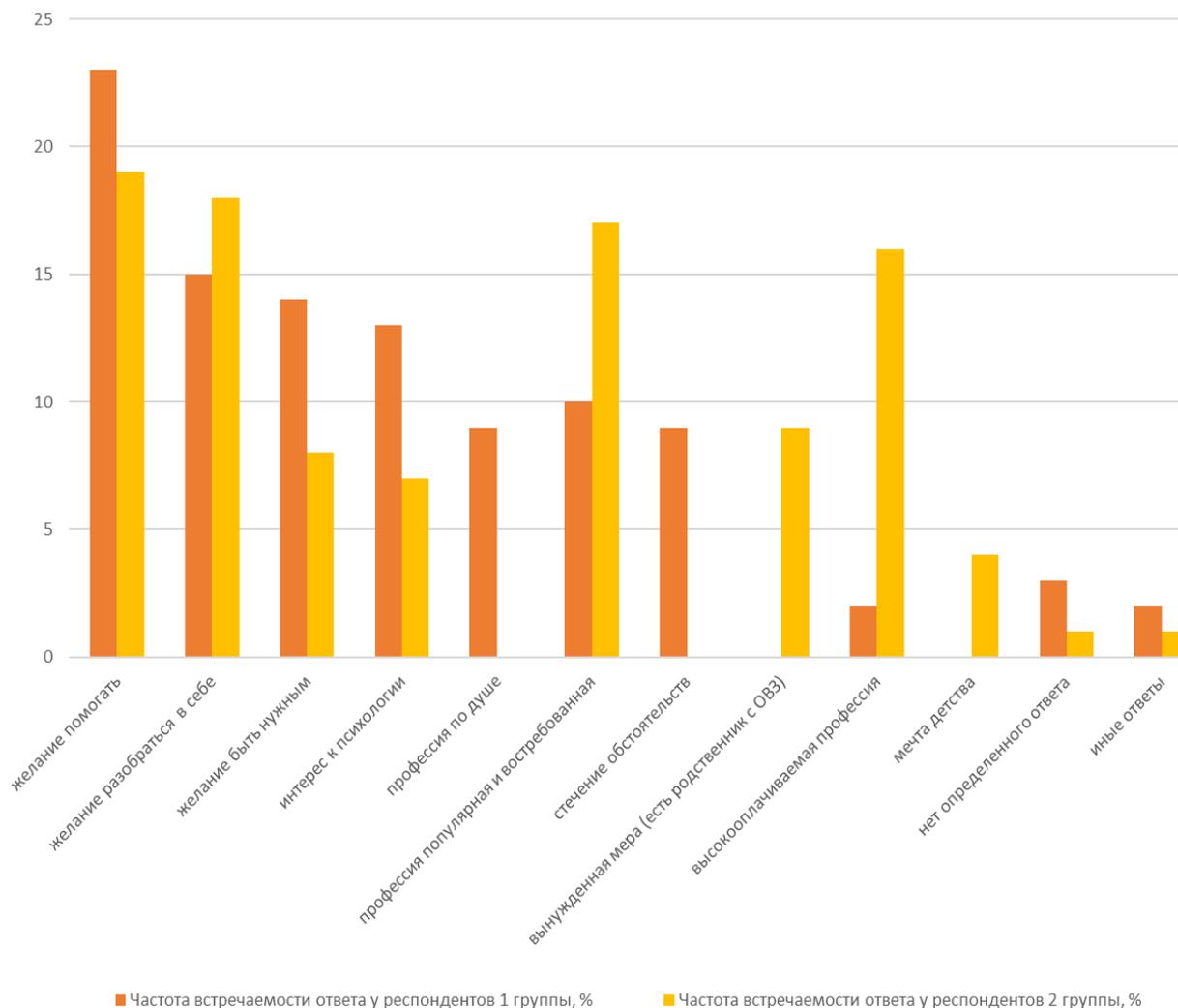


Рис. 3. Мотивы выбора профессии «психолог»

Комплексный анализ ответов респондентов 1-й и 2-й групп, помимо вполне ожидаемой динамики (наибольшая частота встречаемости у респондентов 1-й и 2-й групп приходится на ответ «желание помогать», 23,1 и 19,2% соответственно), позволил зафиксировать следующие факты.

У респондентов 1-й группы примерно в одинаковом процентном соотношении значимыми доминантами при выборе профессии «психолог» также являются

«желание разобраться в себе», «желание быть нужным», «интерес к психологии» (15,0; 14,2 и 12,7% соответственно), меньшую значимость имеют мотивы «профессия популярная и востребованная», «профессия по душе» (10,0 и 9,1% соответственно).

Примечательно, что 9,0% респондентов 1-й группы рассказали про «стечение обстоятельств» («по баллам прошел на психологию», «до института удобно добираться», «у меня здесь учился друг», «сестра посоветовала»). Это связано, прежде всего, с тем, что на ранних этапах развития человек не до конца осознает свой профессиональный путь, часто у него не завершен процесс формирования склонностей и интересов.

Таким образом, есть основание полагать, что часть респондентов 1-й группы приняли решение о выборе профессии «психолог» под влиянием установок семьи, учителей, друзей и других значимых фигур, а также иных причин и факторов.

Наконец, низкая частота встречаемости у респондентов 1-й группы приходится на ответ «высокооплачиваемая профессия» (2,2%), что свидетельствует о вторичности (по сравнению с желанием помогать) материальной составляющей при выборе профессии психолог на данном возрастном этапе.

У респондентов 2-й группы после мотива «желание помогать» примерно в одинаковом процентном соотношении значимыми доминантами при выборе профессии «психолог» также являются «желание разобраться в себе», «профессия популярная и востребованная» и «высокооплачиваемая профессия» (18,4; 17,1 и 16,0% соответственно). Иными словами, доминанты, имеющие статусные или возрастные маркеры.

Высокая частота встречаемости у респондентов 2-й группы приходится на ответ «вынужденная мера (есть родственник с ОВЗ)» (8,9%), что свидетельствует о глубокой мотивации и потребности овладения профессией «психолог» для решения сложившейся ситуации.

Весьма примечательно, что у 3,7% респондентов 2-й группы мотивом в выборе профессии является «мечта детства», т.е. мы говорим о случаях, когда в юности человек хотел стать психологом, но в силу тех или иных обстоятельств получил другую профессию (например, юриста, переводчика и т.д.), и сейчас, будучи взрослым, делает выбор, реализует себя в области психологии.

При сравнении ответов респондентов обеих групп (рис. 4) можно заметить общность ряда доминант: «желание помогать», «желание разобраться в себе», «желание быть нужным», «интерес к психологии», «профессия популярная и востребованная», «высокооплачиваемая профессия», что свидетельствует об их «универсальности» и отсутствии корреляции с возрастом респондентов, а также доминанты готовности к выбору профессии психолога, характерные только для респондентов 1-й группы («профессия по душе» и «стечение обстоятельств»),

характерные только для респондентов 2-й группы («вынужденная мера (есть родственник с ОВЗ) и «мечта детства»), что свидетельствует о существовании «специфических» детерминант, влияющих на выбор профессии людей одного возраста и не оказывающих влияние на выбор профессии людей другого возраста, что подтверждает гипотезу исследования.



Рис. 4. Сравнительный анализ доминант выбора профессии у респондентов 1-й и 2-й групп

Выбор профессии (в том числе профессии психолога) представляет собой многогранный процесс, состоящий из последовательных этапов, начиная от осознания личных интересов и умений до постоянного самосовершенствования на протяжении всей жизни и профессиональной карьеры.

Детерминанты готовности к выбору профессии психолога на разных возрастных этапах включают в себя социальные, психологические и личностные факторы и дифференцируются на «универсальные» (независящие от возраста человека, принимающего выбор) и «специфические» (напрямую зависят от возрастных особенностей человека, совершающего выбор). И те и другие формируют основу для принятия решения в выборе и определении своего профессионального пути в психологии.

#### Список источников

1. Мэй Р., Маслоу А., Роджерс К.Р. Теория и практика экзистенциальной психологии / ред. С. Римский. 2-е изд. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 337 с.

2. Василюк Ф.Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2008. Т. 16, № 1. С. 5–33.
3. Кому из пострадавших в «Крокус Сити Холле» нужен совет психолога. URL: <https://rg.ru/2024/03/28/reg-cfo/zvonite-po-051.html> (дата обращения: 28.04.2024).
4. Перечень поручений по итогам встречи с молодыми учеными (Пр-464, п. 1д). URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70647> (дата обращения: 28.04.2024).
5. Надо ли становиться психологом в 2024 году? Исследуем реальный спрос на психологов: сайт // Психодемия – онлайн-школа психологических профессий. URL: <https://psychodemia.ru/blog/should-i-become-a-psychologist-in-2023#close> (дата обращения: 28.04.2024).
6. Гайдар К.М., Смирнова Э.В. Эволюция принципа детерминизма в социальной психологии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2019. № 1 (31). С. 3–13.
7. Мещерякова Н.А. Детерминизм в философском рационализме: от Фалеса до Маркса. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1998.
8. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.

## **Организационно-педагогические условия развития профильного обучения (опыт Гуманитарного лицея города Томска)**

### **Organizational and pedagogical conditions development of specialized training (experience of the Tomsk Humanitarian Lyceum)**

**Ирина Николаевна Михайлова**

**Irina Nikolaevna Mikhailova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Min202331@yanfex.ru

**Научный руководитель:** Ольга Рамазановна Нерадовская

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

neradovskayaor@mail.ru

***Аннотация.*** Профильное обучение выступает одним из актуальных инструментов повышения качества образования в современной школе, который позволяет индивидуализировать (через построение индивидуальной образовательной траектории) образовательный процесс и влиять на эффективность общего образования. Одна из задач профильного обучения – создать организационно-педагогические условия для осуществления выбора профиля старшеклассником на основе его профессиональных интересов и намерений в отношении непрерывного продолжения образования. Представлен опыт реализации и развития профильного обучения в лицее, который осуществляется через проект «Школы Томского гуманитарного лицея».

***Ключевые слова:*** профильное обучение, профессиональное самоопределение, организационно-педагогические условия, школа

***Key words:*** specialized training, professional self-determination, organizational and pedagogical conditions, school

В настоящее время вопросы развития профильного обучения в системе общего образования вызывают повышенный интерес исследователей (С.С. Кравцов, М.М. Поташник [1], Т.И. Шамова и соавт. [2] и др.). Несмотря на достаточно длительный период реализации Концепции профильного обучения в старшей школе в течение 22 лет и достигнутые успехи (углубленное и базовое изучение отдельных предметов, индивидуальный учебный план, увеличение количества высокобалльников и стобалльников, рост качественной успеваемости по профильным предметам), в теории и практике педагогики многие вопросы развития профильного обучения в школе до сих пор остаются нерешенными.

Во-первых, это касается выбора профиля обучения из-за неустойчивости профессиональных мотивов и интересов обучающихся, неоднозначного запроса обучающихся и их законных представителей, несовпадения желаний родителей

с возможностями детей и др. Во-вторых, подготовка педагогических кадров для работы в системе профильного обучения также вызывает ряд трудностей: недостаток подготовленных учителей для преподавания профильных предметов, неготовность работать в рамках подготовки обучающихся к перечневым предметным олимпиадам или Всероссийской олимпиаде школьников и т.д.

В соответствии с обозначенной Концепцией *профильное обучение* понимается как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании, организации образовательного процесса и дифференциации в большей мере учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать возможности для ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [3]. При этом в данном документе обозначена необходимость расширения возможностей построения обучающимся индивидуальной образовательной траектории, обеспечения более высокого уровня их подготовки для продолжения обучения в выбранном направлении.

Интересно, что в Концепции развития профильного обучения в системе общего образования Томской области на 2019–2025 гг. в качестве ожидаемых результатов профильного обучения к 2025 г. обозначены увеличение количества выпускников области, сдавших ЕГЭ по профильным предметам и получивших высокие баллы по результатам государственной итоговой аттестации, создание и успешное функционирование моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций в условиях профильного обучения, обновление содержания и формы реализации профильного обучения, профессиональное самоопределение и выстроенная образовательная траектория обучающихся по итогам организации социальных и профессиональных практик, профессиональных проб реализации [4]. В 2024 г. перечисленные возможные результаты проявляются крайне нестабильно, вызывают многочисленные дискуссии по выбору реализации модели профильного обучения, формы сетевого взаимодействия, критериев оценивания эффективности профильного обучения, а также мониторинга его реализации и развития [5].

В историческом дискурсе профильное обучение после его внедрения во все школы стало частью общей системы среднего общего образования, обеспечивая реализацию учебных планов различных профилей обучения: естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального. Однако переход к профильному обучению требует структурных, организационных и содержательных изменений на уровне среднего (полного) общего образования в школе, которые обусловлены определенными трудностями, выделенными в ряде исследований. Так, проблемы управления введением и распро-

странением предпрофильной подготовки и профильного обучения в системе общего образования рассмотрены в трудах Р.Д. Исмагилова [6], З.Н. Фесенко [7] и других. В работе О.Р. Нерадовской и соавт. обозначается несоответствие используемых сегодня в школах подходах, методах и формах профориентационной работы с обучающимися на всех этапах обучения [8]. Таким образом, в настоящее время в стране ведется поиск оптимальных путей реализации профильного обучения, а также методов и средств его внедрения в общеобразовательных школах.

При рассмотрении вариантов решения поставленных проблем обратимся к опыту МАОУ Гуманитарный лицей г. Томска. Лицей представляет собой многопрофильное образовательное учреждение с обучением по программам повышенного уровня, построенный по принципу школы полного дня. Обучение в лицее осуществляется с 8-го класса (предпрофильная подготовка с углубленным изучением истории и литературы), что позволяет педагогическому коллективу концентрировать все свои усилия на работе с детьми одной возрастной группы, максимально учитывать возрастные особенности обучающихся, их индивидуальные интересы в области профильного образования, сохраняя преемственность программ. Реализация и развитие профильного обучения здесь осуществляются через проект «Школы Томского гуманитарного лицея» (далее – «Школы ТГЛ»). В рамках реализации проекта «Школы ТГЛ» ведется тьюторское сопровождение лицеистов в выборе будущей своей образовательной траектории.

Отметим, что внедрение данного проекта привело к изменению не только образовательной среды лицея, но и к организации всего образовательного процесса на старшей ступени образования. Лицей – многопрофильная школа с двумя профилями обучения: гуманитарный («Школа медиажурналиста», «Школа филолога», «Школа правоведа») и социально-экономический («Школа экономиста»).

Выбор профиля обучающимися осуществляется согласно их образовательному запросу, потребностям и интересам, а также с учетом ресурсов лицея (материально-технические, кадровые, методические). Считаем, что одна из задач профильного обучения – создать организационно-педагогические условия для осуществления выбора профиля старшеклассником на основе его профессиональных интересов и намерений в отношении продолжения образования. Поэтому внеурочная деятельность и дополнительное образование в лицее интегрированы в основное общее и среднее общее образование через факультативные занятия и кружки. Перечислим и охарактеризуем организационно-педагогические условия, выявленные в процессе изучения психолого-педагогической литературы и анализа педагогической деятельности.

*Расширение возможностей проявления потенциала и его развитие у обучающегося – ключевое условие эффективной реализации профильного обучения. Для углубленного изучения профильных предметов учителя лицея разработали*

новые элективные курсы для каждой Школы ТГЛ, обозначенные в инновационном проекте. Так, для участников «Школы правоведа» были открыты курсы «Право для жизни», «История Древней и Средневековой Руси», «Диалектика общественного развития», «Избирательное право». Особое внимание в работе с обучающимися уделяется реализации предмета «Индивидуальный проект», который отражает специфику профиля обучения или его профессиональный ориентир. В результате успешной реализации этого предмета появились проекты «Я-тьютор?!», «Как устроено телевидение?», «Бизнес среди несовершеннолетних», «Искусство плаката». Итоговым мероприятием данного предмета является публичная защита проекта на «Ярмарке проектных инициатив» с участием партнеров, которые выступили заказчиками в некоторых проектах обучающихся.

Профильное обучение позволяет дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс с помощью *реализации индивидуального учебного плана – второе организационно-педагогическое условие*. Индивидуальный учебный план (ИУП) – это учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося [9]. Индивидуальный учебный план для конкретного обучающегося в лицее составляется по одному или нескольким предметам в следующих случаях: одаренность обучающегося (подготовка к олимпиадам, конкурсам, ускоренное изучение программы), нет возможности придерживаться лицейского расписания из-за профессионального спорта, творческой деятельности или семейных обстоятельств. Представим результаты успешной реализации индивидуального учебного плана в лицее в течение трех лет:

- рост количества обучающихся, осваивающих учебную программу в данной форме (2021/22 учебный год – 13 обучающихся, 2022/23 – 31, 2023/24 учебный год – 37 обучающихся 10–11-х классов);

- увеличение количества десятиклассников, выбирающих ИУП для изучения программы средней общего образования в ускоренной форме с целью сдачи государственного экзамена в 10-м классе (2021/22 учебный год – 7 обучающихся, 2022/23 – 18, 2023/24 учебный год – 13 обучающихся);

- расширение выбора предметной линейки ИУП в ускоренной форме изучения (2021/22 учебный год – русский язык, 2022/23 – русский язык и английский язык (1 человек), 2023/24 учебный год – русский язык и география (1 человек).

*Третье организационно-педагогическое условие связано с возможностью корректировки и изменения выбранной траектории обучающимся*. В лицее тьютор или классный руководитель с тьюторской позицией организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими участниками образовательного процесса с целью помощи в понимании и оценивании эффективности его построения и возможных особенностей реализации индивидуальной образовательной

программы, корректировке индивидуального учебного плана. В течение всего периода обучения лицеисты ведут самостоятельно или под руководством тьютора бортовой журнал (зачетная книжка), где фиксируются результаты образовательной деятельности (контрольные точки, отметки за полугодия, результаты диагностических процедур), научной и проектной деятельности, олимпиадного движения, социализации, прохождения стажировочных сессий (16 часов в год) и профессиональных проб (8 часов) на базе социальных партнеров: ЦРСК ТГУ («Полилингвистическая филология»), МАОУ «Планирование карьеры» (профпроба «Журналистика», «Филолог», «Юрист», «Экономист»). Особая роль в реализации программы профильного обучения отводится аутентичным формам оценивания (портфолио – «портфель достижений»), с помощью которых учитываются качественные и количественные достижения обучающихся по созданию и реализации тех или иных проектов, подготовке творческих работ, реальные результаты на курсах по выбору и т.п. [10].

Промежуточными результатами проекта «Школы ТГЛ» можно назвать более восьми авторских программ элективных курсов, победы и призовые места на региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников по истории, МХК, обществознанию, английскому языку, праву, экономике, литературе и русскому языку; рост качественной успеваемости на 5%, а по некоторым профильным предметам на 10%; более осознанный выбор старшеклассниками экзаменов ЕГЭ по выбору, но самое главное для нас – позиция изменения обучающегося, связанная с тем, что он становится субъектом собственной познавательной деятельности.

В настоящее время высказываются перспективные, на наш взгляд, мнения о возможности «рассматривать образовательный процесс в профильных классах как целостный, имеющий профессионально направленный потенциал», ориентированный не на поступление в конкретный университет, «а на виды деятельности в профессиональной области с учетом изменений региональных рынков труда» [11]. Так, в течение нескольких лет наблюдается тенденция, когда выпускники г. Томска целенаправленно выбирают университеты г. Москвы и г. Санкт-Петербурга для продолжения своей образовательной траектории, в том числе и выпускники Гуманитарного лицея (таблица).

В представленной таблице показаны результаты поступления выпускников лицея за последние три года. В 2021/22 учебном году только 48% выпускников предпочли томские университеты, 39% – другие вузы страны (добавляются новые вузы: НГУ, НИТУ МИСиС, ДФУ, КФУ). В 2022/23 учебном году (апробация проекта «Школы ТГЛ») наблюдается увеличение на 16% количество выпускников лицея, выбирающих томские университеты для дальнейшего обучения. В 2022/23 учебном году 92% выпускников лицея поступили в вузы РФ, из них 43% как призеры и победители школьных олимпиад из Перечня, составленного Минобнауки России.

### Поступление выпускников Гуманитарного лицея города Томска, %

Учебный год	Вузы г. Томска (% от кол-ва выпускников)	Вузы г. Москвы и г. Санкт-Петербурга (% от кол-ва выпускников)	Вузы РФ (% от кол-ва выпускников)	Средние профессиональные учебные учреждения	Трудоустроены
2020/21	56	21	9	9	5
2021/22	48	30	9	10	3
2022/23	64	21	7	6	2

Понимая негативные последствия для вузов города и региона в целом, происходит пересмотр форм сотрудничества между университетами и школами, в частности лицеем. Так, в начале учебного года проходят стратегические сессии с представителями приемной комиссии университетов города с целью планирования мероприятий, в которых могут принять участие лицеисты. Например, в 2023/24 учебном году в рамках сетевого взаимодействия лицеисты приняли участие в образовательных событиях университетов города:

- ТГПУ – открытая межрегиональная предметная олимпиада «Альтерлингва», открытая межрегиональная олимпиада по педагогике, обучение в «Школе перевода» ИИЯМС, проект «Процелевое»;

- ТГУ – профессиональные пробы ЦРСК ТГУ, преподаватели ТГУ стали участниками образовательного процесса по литературе, экономике, элективному курсу по праву; научно-практические конференции, олимпиада ОРМО, второе и третье место в региональном этапе всероссийского конкурса учебных судов для школьников в Томской области на базе Юридического института;

- ТПУ – музейный комплекс, открытые лаборатории по физике, научно-практические конференции.

Обобщая, сделаем вывод, что профильное обучение один из инструментов повышения качества образования в школе, который позволяет индивидуализировать (через построение индивидуальной образовательной траектории) и повышать доступность общего образования в старшей школе. Для эффективной реализации и развития профильного обучения в школе необходимо создать ряд организационно-педагогических условий:

- 1) расширение возможностей проявления и развития потенциала старшеклассника;

- 2) создание и реализация индивидуального учебного плана для индивидуального образовательного маршрута, который сопровождает тьютор или классный руководитель с тьюторской позицией;

- 3) обеспечение возможности корректировки и изменения выбранной траектории обучающимся.

В качестве одного из перспективных организационно-педагогических условий развития профильного обучения в школе видим пересмотр ценностей профильного обучения с образовательного процесса, направленного на поступление обучающимся в конкретный вуз на виды и формы деятельности с учетом изменений рынка труда региона.

#### Список источников

1. Поташник М.М. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
2. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. вузов / под общ. ред. Т.И. Шамовой. М.: Владос, 2001. 319 с.
3. Концепция развития профильного обучения в системе общего образования Томской области на 2019–2025 годы Распоряжение Департамента общего образования Томской области от 28.09.2018 № 833-р. URL: <http://kogroo.edu.tomsk.ru/wp-content/uploads/2019/12/Rasporyazhenie-Departamenta-Tomskoj-oblasti-ot-28.09.2018-833-r-Ob-utverzhdanii-Kontseptsii-razvitiya-profilnogo-obucheniya-v-sisteme-obshhego-obrazovaniya-Tomskoj-oblasti-na-2019-2025-gody-2.pdf> (дата обращения: 23.01.2024).
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-р. URL: <https://base.garant.ru/184895/> (дата обращения: 23.01.2024).
5. Кравцов С.С. К вопросу об управлении введением профильного обучения на региональном уровне // Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. 2007. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-upravlenii-vvedeniem-profilnogo-obucheniya-na-regionalnom-urovne> (дата обращения: 29.03.2024).
6. Исмагилов Р.Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профильного обучения в процессе профессионального самоопределения школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117).
7. Фесенко З.Н. Организация профильного обучения в общеобразовательной школе // Омский научный вестник. 2010. № 2 (86).
8. Нерадовская О.Р., Данейкин Ю.В., Васильев А.В. [и др.] Использование возможностей сетевого взаимодействия для развития инженерно-математического образования школьников на уровне региональных структур // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 1. С. 113–124.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/) (дата обращения: 15.02.2024).
10. Абакумова Н.Н. Организация среды профессионального самоопределения: предпрофильная подготовка и профильное обучение // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 296. С. 194–210.
11. Черникова И.Ю. Система развития профильного образования в процессе взаимодействия с рынками труда и социальными партнерами в условиях цифровой экономики: дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 2023. С. 75–76.

**Значение профессиональной ориентации в формировании  
первоначального профессионально-трудового опыта  
федеральных государственных служащих**

**The importance of vocational guidance in the latest initial professional work  
experience of federal civil servants**

**Ольга Олеговна Попова**

**Olga Olegovna Popova**

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

olga250793@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрены актуальные вопросы формирования первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих. Изучено значение профессиональной ориентации в формировании первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих, предложены рекомендации по повышению мотивации к профессиональной ориентации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, первоначальный профессионально-трудовой опыт, федеральные государственные служащие, профессиональное самоопределение, образовательно-профессиональная траектория

**Key words:** vocational guidance, initial professional and labor experience, federal civil servants, professional self-determination, educational and professional trajectory

Способность человека быть субъектом своих выборов определяется готовностью к профессиональному самоопределению. Большое внимание уделяется вопросам формирования и корректировке образовательно-профессиональной траектории, учитывая смысловую и инструментальную стороны профессионального самоопределения.

Согласно актуальным статистическим данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2023 г., численность обучающихся по образовательным программам бакалавриата составила 2 503 557 человек; по образовательным программам специалитета – 834 329 человек; по образовательным программам магистратуры – 541 527 человек.

Необходимо отметить, что в 2023 г. по образовательным программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) подано 5 097 442 заявления на обучение, принято на обучение 784 235 человек. С сентября 2022 г. по октябрь 2023 г. по образовательным программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) выпущен 717 091 человек [1].

По официальным данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, 47% выпускников вузов не работают по специальности. Особое внимание необходимо обратить на категорию федеральных государственных служащих [1].

Так, ситуация с некомплектом в Министерстве внутренних дел Российской Федерации (МВД РФ) в 2023 г. достигла критического уровня. Нехватка квалифицированных сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ) оказывает серьезное влияние на работу ведомства и создает значительные проблемы в обеспечении безопасности населения [2].

Наиболее распространенными причинами, по которым возникла ситуация с некомплектом кадров в МВД, являются высокие требования к сотрудникам, неблагоприятные условия службы, недостаточное финансирование, ненормированный рабочий день. Однако применительно к теме нашего исследования, немаловажной причиной увольнения сотрудников ОВД РФ служит недостаточный практический опыт. В связи с чем молодые специалисты, получившие диплом об окончании образовательной организации МВД России, принимают решение об увольнении.

В современных условиях социально-экономического развития Российской Федерации, в период проведения специальной военной операции, особое внимание необходимо уделять вопросам формирования первоначального профессионально-трудового опыта, повышения мотивации к профессиональной ориентации федеральных государственных служащих на дальнейшую служебную деятельность по специальности.

Образовательные организации МВД России готовят квалифицированные кадры для службы в ОВД РФ. Одним из приоритетных направлений образовательного процесса является практическая подготовка курсантов и слушателей. В современной системе высшего образования практико-ориентированная подготовка выступает начальной ступенью первоначального профессионально-трудового опыта молодых специалистов.

Понятие практической подготовки нормативно закреплено во ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Практическая подготовка – форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы [3].

В период прохождения практики обучающиеся обязаны осуществлять свою первоначальную профессионально-трудовую деятельность в соответствии с положениями, изложенными в программе практики. В процессе выполнения зада-

ний, поручений руководителя практики обучающиеся обязаны проявлять высокую организованность, строго соблюдать законность и служебную дисциплину. Все служебные задачи должны быть решены в полном объеме и в установленные сроки. Кроме того, в процессе прохождения практики обучающиеся должны ответственно подходить к составлению всей необходимой отчетной документации.

Актуальным и проблемным направлением педагогики высшей школы является исследование качества подготовки выпускников высших учебных заведений. Уровень компетентности специалистов напрямую влияет на результат профессиональной деятельности, на дальнейшее формирование профессионально-трудового опыта.

На этапе обучения в образовательной организации МВД России основными задачами профессиональной ориентации являются: воспитание у курсантов и слушателей устойчивого интереса к выбранной профессии; формирование моральных качеств, необходимых умений и навыков; расширение знаний о выбранной специализации.

Необходимо отметить, что в настоящее время наблюдается постепенный переход от знаниево-ориентированной парадигмы и информационно-теоретической подготовки обучающихся к практико-ориентированному обучению и формированию первоначального профессионально-трудового опыта. Актуальным вопросом по-прежнему остается диссонанс между теорией и практикой будущей специальности.

Профессиональная ориентация оказывает серьезное влияние на выбор обучающимися индивидуальной образовательной траектории, а также на выбор конкретной профессии, специальности. Кроме того, нельзя не отметить колоссальное значение профессиональной ориентации в формировании первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих.

Согласимся с мнением И.С. Сергеева, что образовательная профориентация представляет собой относительно автономный подход в современной профориентологии. Итоговым результатом образовательной профориентации является становление полноценного субъекта социально-профессионального самоопределения, владеющего необходимым комплексом профориентационно значимых компетенций [4, с. 30].

Полагаем, что своевременно организованная и качественно проведенная профориентационная работа положительно воздействует на формирование первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих.

Учитывая вышеизложенное, в целях формирования единого профориентационного пространства в системе высшего образования России, считаем целесообразным:

1) создать и усовершенствовать нормативно-правовое обеспечение профориентационной работы в высших учебных заведениях, учитывая такие основополагающие начала, как системность, систематичность, доступность, социальное партнерство;

2) обеспечить научно обоснованное и содержательное наполнение профориентационной деятельности, учитывая специфику и профиль каждой образовательной организации;

3) разработать правовой механизм мониторинга, анализа и аналитики профориентационной деятельности;

4) разработать эффективный механизм верификации и валидации профориентационной деятельности;

5) четко систематизировать профориентационную работу в образовательных организациях путем разработки вариативных компонентов;

6) создать необходимые условия и организовать целенаправленное обучение педагогов содержанию и методам профориентационной работы.

6) разработать и апробировать в образовательном процессе методические рекомендации по реализации профориентационной работы в высших учебных заведениях Российской Федерации;

7) на регулярной основе обеспечить взаимодействие между сторонами, принимающими участие в профориентационной деятельности;

8) совершенствовать и сочетать такие подходы, как мотивационно-активирующий, информационно-развивающий и диагностико-консультативный, при этом особое внимание уделить практико-ориентированному подходу.

В заключение важно отметить, что формирование системы профессиональной ориентации является ключевым направлением в современной педагогике. Принципиально важно обеспечить реализацию профессиональной ориентации, ее качественное функционирование на всех уровнях общего и профессионального образования в Российской Федерации. Безусловно, при формировании системы профессиональной ориентации обучающихся важно учитывать актуальные запросы рынка труда, развитие современных производств и внедрение интерактивных технологий.

#### **Список источников**

1. Официальный сайт Министерства науки и высшего образования в Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 22.04.2024).

2. Официальный сайт МВД России. URL: <https://xn--b1aew.xn--plai/> (дата обращения: 22.04.2024).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). URL: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 22.04.2024).

4. Сергеев И.С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 24–44.

**Мотивация на получение медицинской специальности:  
особенности развития субъектной позиции школьника через погружение  
в профессиональную сферу**

**Motivation for obtaining a medical specialty: features of the development  
of a school student's subjective position through immersion  
in the professional sphere**

**Лилия Вадимовна Рожкова<sup>1✉</sup>, Анжелика Олеговна Дмитриева<sup>2</sup>,  
Татьяна Юрьевна Ложкина<sup>3</sup>  
Liliya Vadimovna Rozhkova<sup>1</sup>, Anzhelika Olegovna Dmitrieva<sup>2</sup>,  
Tatyana Yurievna Lozhkina<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Томский базовый медицинский колледж, Томск, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Tomsk Basic Medical College, Tomsk, Russia

✉ Lili64@inbox.ru

**Аннотация.** Описан подход к профессиональной ориентации школьников на получение специальности медицинского профиля. Реализация практико-ориентированных программ дополнительного образования в условиях, имитирующих профессиональную среду, с привлечением педагогов профессионального цикла и представителей практического здравоохранения способствует формированию субъектной позиции учащихся и их профессиональному самоопределению как будущих медицинских специалистов.

**Ключевые слова:** субъектность, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, предметно-профессиональная среда, практическая подготовка, формирование компетенций, медицинские специальности

**Key words:** subjectivity, career guidance, professional self-determination, subject-professional environment, practical training, development of competences, medical specialties

В последнее десятилетие в свете социально-экономических преобразований российского общества и смены векторов государственной политики в сфере подготовки специалистов среднего звена особую актуальность играет перезагрузка системы среднего профессионального образования. Подготовка кадров, в том числе по наиболее перспективным и востребованным профессиям, напрямую зависит от эффективности профессиональной ориентации и уровня организации педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников.

По мнению Е.П. Ермолаевой, профессиональная идентичность обеспечивает достаточный уровень профессионального центризма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, без которого невозможно достижение высшего уровня профессионального мастерства [1]. Для успешного профессионального

самоопределения учащийся общеобразовательной организации должен обладать сформированной субъектностью.

В педагогической теории субъект понимается в первую очередь как носитель активности, обладающий способностью сознательной саморегуляции и саморазвития в выполняемой деятельности. Субъектность характеризует активную сторону психической организации личности, ее инициативность и возможность преобразования самого себя и окружающей действительности [2]. Индивид становится субъектом, включаясь в систему социальных отношений, становясь общественным существом. Одним из главных компонентов формирования субъектности при этом становится создание собственного мнения [3]. Человек обозначает свою жизненную стратегию, определяет и корректирует конкретные шаги для ее реализации, осознает свои мотивы, способен дать оценку успешности достижения запланированных результатов.

М.Н. Цыганкова отмечает, что в профессиональном самоопределении субъектность – это, в первую очередь, способность самостоятельно направлять и определять свое профессиональное развитие [4]. Согласно ее исследованиям, высокий уровень субъектности профессионального самоопределения предполагает адекватную самооценку личных способностей, возможностей, мотивов и профессиональных интересов, знание путей их реализации и особенностей приоритетных сфер профессиональной деятельности [4].

Каждый подросток, получающий основное общее образование, подходит к необходимости профессионального выбора, который в значительной степени определит его жизненный путь. Задача педагогов – помочь подростку стать субъектом своего профессионального самоопределения, чтобы этот судьбоносный выбор оказался верным [5].

Становление субъектности имеет исключительно важное значение в процессе профессиональной ориентации, поэтому педагогическим работникам, осуществляющим данный вид деятельности в организациях общего и среднего профессионального образования, необходимо учитывать различные факторы, влияющие на его эффективность. Мероприятия профессиональной ориентации должны не просто обеспечивать решение задач навигации и просвещения подростков, но и пробуждать профессиональные интересы, раскрывать склонности, которые могут служить базой для формирования необходимых компетенций специалиста.

В отечественной системе здравоохранения проблема обеспечения лечебно-профилактических организаций средними медицинскими кадрами не теряет остроты на протяжении последних лет. Поэтому одной из главных задач Томского базового медицинского колледжа (ТБМК), являющегося лидером в подготовке средних медицинских кадров в Томской области, является раннее формирование профессиональной идентичности обучающихся. Достичь этого можно

лишь при наличии мотивированных абитуриентов, что представляет определенные трудности в силу отраслевой специфики. В профориентационной работе, нацеленной на мотивацию учащихся общеобразовательных организаций на получение медицинских специальностей, есть ряд существенных особенностей, определяющих выбор форм, методов, средств и содержания работы с подростками. Направленность медицинской отрасли требует пристального внимания к субъектным характеристикам, обеспечивающим профессиональное становление будущего специалиста в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Краеугольным камнем становится приобретение первоначального практического опыта путем погружения школьника в сферу деятельности медицинского специалиста среднего звена в моделируемых условиях, имитирующих предметно-профессиональную среду, и формирования на этой основе практического сознания медицинского работника. Это дает возможность получения системного представления о деятельности медицинской сестры и привития понятия о том, что жизнь и здоровье человека являются высшей профессиональной ценностью. Происходит максимальное вовлечение школьника в образовательный процесс, активизируется его познавательная деятельность, развиваются мягкие навыки, создаются предпосылки для изменений в мотивационно-потребностной сфере [6]. Абстрактное понимание медицинской профессии дополняется спецификацией знаний, развивается ценностно-обоснованный подход. Учебно-профориентационная деятельность, развернутая в предметно-профессиональной среде, формирует образовательную субъектность и служит базой для потенциального развития профессиональной субъектности.

С 2019 г. ТБМК принимает активное участие в реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» через мероприятия проекта по ранней профессиональной ориентации «Билет в будущее». Некоторые участники этого мероприятия становились абитуриентами колледжа. Результаты входных психологических испытаний, проводимых с применением диагностического комплекса «Профмедтест», показывали, что среди желающих обучаться в ТБМК значительное количество абитуриентов не было достаточно мотивировано на получение медицинской специальности (2020 г. – 38,5%, 2021 г. – 35,3%). Результаты опросов подтвердили, что школьники выбирали ТБМК по совету родителей/родственников или подали заявление на поступление за компанию с подругой/другом, не имея достаточного представления о профессии медика.

Полагаем, что систематизировать профориентационную работу, сделать ее более управляемой и осмысленной для всех участников позволит формат дополнительного образования. Повысить качество профессиональной ориентации на базе колледжа возможно путем создания и последовательной реализации разноуровневых дополнительных общеобразовательных общеразвивающих про-

грамм, нацеленных на поэтапное погружение школьников в будущую профессию. В 2022 г. был разработан профориентационный проект «Твой выбор – медицина!», в рамках которого поэтапно реализовывались три общеобразовательных общеразвивающих программы естественно-научного профиля с учетом психофизиологических особенностей школьников по возрастным группам. По мере взросления учащегося осуществлялся переход от освоения общемедицинских знаний, привития приверженности здоровому образу жизни и знакомству в игровой форме с деятельностью медицинской сестры к более глубокому погружению и формированию ключевых компетенций медицинского специалиста среднего звена.

Следующим шагом, направленным на совершенствование профориентационной деятельности, стал проект «Создание учебно-предметной среды для профессиональной ориентации школьников на получение специальности медицинского профиля» (реализуется с 06.07.2023).

В 2023 г. на базе кабинета доклинической практики была развернута особая подструктура – специализированная зона профессиональной ориентации, получившая как актуальное для работы со школьниками учебно-лабораторное оборудование, позволяющее реализовывать интерактивные игровые сценарии, так и реальное оснащение, используемое в здравоохранении. Это способствовало глубокому взаимному проникновению теории и практики, повышению мотивации к освоению «трудных» общемедицинских дисциплин, углубленному изучению естественно-научных предметов, необходимых для поступления в образовательную организацию медицинского профиля. Современная материально-техническая база, высокая квалификация преподавателей ТБМК и активное участие работников практического здравоохранения позволили сконструировать и реализовать учебные сценарии различной сложности, рассчитанные на разные возрастные группы школьников. В таких формах обучения подросток «примеряет» профессию на себя, участвуя в разыгрывании производственных ситуаций в условиях, приближенных к реальным.

В рамках реализации данного проекта нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности субъектной позиции школьников 8–9-х классов, обучающихся в ТБМК по программам дополнительного образования. В нем принимали участие 22 учащихся средних общеобразовательных школ города Томска и Томской области. Контингент был набран из числа подростков, посетивших День открытых дверей ТБМК, мастер-классы на базе мастерских колледжа, в том числе в рамках мероприятий проекта «Билет в будущее».

В исследовании использованы методы: анкетирование, наблюдение, экспертная оценка образовательных результатов, анализ посещаемости и сохранности контингента, конкурсной активности.

Все 22 учащихся успешно освоили профориентационные программы (сохранность контингента – 100%) и прошли итоговую аттестацию – выполнение практического задания, ориентированного на формат демонстрационного экзамена. Все школьники согласились принять участие в конкурсе профессионального мастерства (31.01.2024). Результаты оценивались экспертной группой, в состав которой входили работодатели и опытные педагоги колледжа, с использованием утвержденных оценочных средств (чек-листов). Средний балл участников составил 85,8 баллов (из 100 возможных), максимальный набранный балл (победитель конкурса) – 96,2. Эти данные свидетельствуют о высоком уровне практической подготовки учащихся в части формирования элементов профессиональных компетенций.

Командой проекта совместно с педагогами-психологами и профконсультантом колледжа была разработана анкета, содержащая четыре блока вопросов:

1. «Интерес к будущей профессии». Блок содержит вопросы, направленные на определение осознанной потребности в осуществлении правильного профессионального выбора. Ее показателями служат активность учащихся, самостоятельное планирование своей деятельности, удовлетворение от процесса и результатов обучения.

2. «Погружение в специальность». В блок внесены вопросы, направленные на выявление понимания специфики медицинской сферы, принятия ответственности за профессиональный выбор.

3. «Профессиональные намерения». Блок включает вопросы, позволяющие определить внутреннюю позицию, стремление к самоутверждению через профессиональный выбор, самовоспитанию, развитию личных качеств, значимых в профессии.

4. «Когнитивная сфера». Блок из вопросов на выявление уровня владения подростком актуальными для медицинской сферы знаниями и умениями, осознание образовательных дефицитов и потребностей, понимание способов осуществления профессионального выбора, его логики и закономерностей.

Каждый блок включает 10 утверждений, с которыми респондент может согласиться либо не согласиться. Результат оценивается положительный или отрицательный в зависимости от содержания утверждения. Также у опрашиваемого есть возможность оставить комментарий в свободной форме. Результаты опроса по каждому блоку оценивались по количеству респондентов, давших не менее восьми положительных ответов. Входное анкетирование было проведено 23.09.2023, повторное – 31.01.2024 по завершении конкурса.

Первое, что обращает на себя внимание, высокая информационная, просветительная и образовательная ценность профориентационной программы: показатели по когнитивному блоку увеличились с 8 до 19 респондентов, давших не

менее восьми положительных ответов, по блоку «Погружение в специальность» – с 11 до 22 (достигнут 100% порог). Интерес к будущей профессии в исследуемой группе был достаточно выражен изначально (17). По освоении программы число школьников, показавших высокий уровень заинтересованности, выросло до 20.

Наиболее интересные результаты получены по блоку «Профессиональные намерения». В целом продемонстрирован рост показателя с 16 до 18. При этом два школьника по завершении обучения по дополнительной общеобразовательной программе осознали, что ориентир на медицинский профиль был выбран недостаточно обдуманно. Один учащийся еще более утвердился в верном выборе медицинской направленности, но профессия медицинской сестры не удовлетворяет его внутренним запросам, у него появилась установка на получение высшего медицинского образования. Пять учащихся на начальном этапе показали средние результаты по блоку «Профессиональные намерения», но в процессе прохождения программы открыли в себе внутреннюю мотивацию и обнаружили задатки профессионально необходимых качеств медицинской сестры: коммуникабельность, терпение, аккуратность, отсутствие брезгливости, умение брать на себя ответственность, добросовестность. Они вовлеклись в образовательный процесс и показали высокие результаты на итоговой аттестации и при прохождении конкурсных испытаний. У обучающихся появилось желание поступить на обучение по медицинской специальности и получить профессию медицинской сестры.

По итогам реализации проекта и проведенного исследования мы пришли к выводу, что новый формат профориентационной работы, апробированный ТБМК в 2023–2024 гг., способствует становлению субъектности учащихся 8–9-х классов и появлению осознанного отношения к выбору специальности. Это является важным фактором раннего формирования профессиональной идентичности, поскольку устойчивая мотивация абитуриентов, а затем обучающихся, служит залогом успешного освоения основных профессиональных образовательных программ, сохранности контингента обучающихся и последующего их трудоустройства в организации реального сектора экономики – практического здравоохранения.

#### Список источников

1. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008. 338 с.
2. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2005. 97 с.

3. Бирюкова Т.В., Ломова Л.А. Субъектность как одно из личностных качеств будущего специалиста // Современное художественное образование: теория и практика: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2019. С. 25–29.

4. Цыганкова М.Н. Формирование субъектности как условие профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 25 с.

5. Пчелкина О.А. Программа развития учащихся девярых классов как субъектов профессионального самоопределения // Модернизация образования: отечественный и зарубежный опыт: сб. материалов XXIV Рязанских педагогических чтений. М., 2017. С. 137–142.

6. Акимов И.Б., Капцов А.В., Панов В.И., Ивкина И.А. Эмпирическое сравнение становления субъектности студентов среднего профессионального образования в академических и практических условиях их обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 4 (44). С. 294–305.

## **Субъектная позиция в профессиональном самоопределении обучающихся: понятие и критерии**

### **Subjective position in professional self-determination of students: concept and criteria**

**Наталья Альбертовна Семенова**

**Nataliya Albertovna Semenova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

natalem@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Исследованы понятия и критерии развития профессиональной субъектности обучающихся. Профессиональное самоопределение рассмотрено как многоаспектная задача, включающая вопросы социализации личности через профессиональную деятельность, педагогической поддержки процесса самоопределения и взаимодействия различных субъектов и являющаяся механизмом становления профессиональной субъектности. Профессиональная субъектность обозначена как специфический вид субъектности, связанный с формированием профессиональных интересов и активностей. Проведенный анализ выявил четыре группы критериев профессиональной субъектности. Развитие этой характеристики в образовательных учреждениях, особенно в современных университетах, рассмотрено как фундаментальная задача, влияющая на качество профессиональной деятельности выпускников, уровень овладения компетенциями и накопление человеческого капитала региона и страны.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, субъектность, профессиональная субъектность, критерии профессиональной субъектности

**Key words:** professional self-determination, subjectivity, professional subjectivity, criteria for professional subjectivity

**Благодарности:** работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2024-0013, тема «Исследование результатов и эффектов практик профориентационной работы с обучающимися и семьями».

Актуальность проблемы развития профессиональной субъектности обучающихся в современное время обосновывается несколькими ключевыми факторами. Во-первых, быстро меняется современный рынок труда, в том числе под влиянием технологических инноваций, глобализации, при этом неопределенность будущего требует от молодых людей гибкости и способности к постоянному обучению для успешной адаптации и самоопределения в деятельности. Во-вторых, профессиональное самоопределение позволяет обучающимся планировать свою образовательную траекторию и карьерный путь более эффективно.

Развитие профессиональной субъектности способствует социальной мобильности, улучшая шансы школьников на успешную самореализацию и личностное развитие через формирование ответственности, самостоятельности и способности к самоанализу и принятию решений. В-третьих, в условиях роста конкурентности на профессиональном уровне готовность к самореализации и саморазвитию является важным качеством и отвечает социальному запросу на подготовку человека к жизни в современном обществе. Некоторые исследователи подчеркивают актуальность проблемы исходя не только из интересов личности, но и государства: «Профессиональное самоопределение школьников является актуальной проблемой не только для самих учащихся образовательных организаций, но и в целом для государства. Оно вписывается в систему таких понятий, как “человеческий капитал”, “экономическая эффективность подготовки квалифицированных кадров”» [1]. Высокое внимание государства к вопросам профессионального самоопределения и профессиональной субъектности молодежи прослеживается через комплекс национальных проектов (федеральные проекты 2020–2024 гг. «Выявление талантов», «Престиж рабочих профессий», «Социальные лифты для каждого», проекты, запланированные для старта с 2025 г. – «Кадры», «Экономика данных», «Молодежь России»).

В контексте исследования проблематики развития профессиональной субъектности важно рассмотреть такие понятия, как профессиональное самоопределение, профориентация, субъектность.

*Профессиональное самоопределение* является многоаспектной проблемой, объединяющей самые разные вопросы: проблемы социализации личности через профессиональную деятельность, вопросы педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения, вопросы взаимодействия различных субъектов, содействующих самоопределению обучающихся в профессиональном выборе (педагоги, психологи, представители работодателя, представители профессиональных образовательных организаций, члены семьи, средства массовой информации, представители власти региона). Нам близко определение И.А. Левицкой, которая рассматривает профессиональное самоопределение как многосторонний процесс и результат, обусловленный социокультурными реалиями социума. Профессиональное самоопределение есть процесс формирования субъектного отношения к профессиональной деятельности и способ самореализации, карьерное планирование как результат согласования собственно личностных и социально-профессиональных потребностей социума [2]. Обратим внимание, что уже в этом определении подчеркивается значимость формирования субъектной позиции. Безусловно, на процесс профессионального выбора, профессионального самоопределения школьников оказывает влияние как социум, информация, которую обучающаяся получают извне, так и их личные интересы, мотивы, устремления и установки. Так, по данным ВЦИОМ, россияне в 2024 г. выбирали

профессию, опираясь на личные предпочтения (40%), на рекомендации родителей (20%), примеры родителей и других людей (по 19%). Влияние окружения в разных форматах также играло роль: рассказы профессионалов (10%), советы учителей (8%), знакомых (8%) и известных людей (4%), фильмы и книги (3%), обсуждения в Интернете (2%) и репетиторы (1%). Место проживания и трудоустройство были важны для 16% респондентов, 2% учитывали потенциальный доход в отрасли [3]. Многофакторную характеристику процесса профессионального самоопределения подчеркивают и исследователи. Например, В.С. Половинко и И.В. Диннер отмечают, что, с одной стороны, он (ученик) является активным участником процесса профессионального самоопределения: стремится осознать, развить, эффективно применить свой трудовой и личностный потенциал при выборе профессии и сферы занятости. С другой стороны, именно на него направлено воздействие всех других субъектов для содействия в формировании его профессиональных планов [4]. Другие авторы раскрывают взаимосвязь профессионального самоопределения и профессиональной субъектности, рассматривая профессиональное самоопределение как механизм реализации профессиональной субъектности [5].

Понятие *субъектности* обоснованно связывают с понятием труда и профессиональной деятельности. Б.Г. Ананьев отмечал, что человек – субъект прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания [6]. И.С. Арон подчеркивал, что стать субъектом определенной деятельности – значит освоить эту деятельность и выполнить ее [7]. Понятие *профессиональной субъектности* исследовали прежде всего психологи, а также педагоги, социологи и экономисты. Так, Е.А. Климов определяет *профессиональную субъектность* как «деятельность человека, обретающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда, содержанием которой является построение в сознании субъекта образов желаемого профессионального будущего, формулирование жизненных целей и результатов, знакомство с необходимыми для выполнения профессиональной деятельности средствами, осознание соответствия своих личных качеств требованиям профессии, определение своего места в системе деловых межличностных отношений [8]. И.В. Сыромятников раскрывает *профессиональную субъектность* как вид субъектности, реализуемой и развиваемой посредством внутренне детерминированной активности в пространстве профессиональной деятельности в интересах решения профессиональных задач и профессионального саморазвития [9]. Обобщая определения, можно подчеркнуть, что *профессиональная субъектность* рассматривается исследователями как особый вид субъектности, связанный с построением у субъекта образов профессиональной деятельности, проявлениями профессиональных интересов и активности.

Иной подход к определению представлен в работах Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, И.С. Арона, в которых описаны атрибутивные характеристики профессиональной субъектности: активность, осознанность, самостоятельность, ответственность личности, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию [10].

С позиции педагогики интерес представляет описание уровней формирования профессиональной субъектности старшеклассников [11]:

1. Объектная позиция характеризуется неразвитостью всех компонентов субъектности и соответствует стадии диффузной идентичности.

2. Объект-субъектная позиция означает признание труда и будущей профессии как жизненных ценностей, однако выбор профессии часто не совпадает с реальными намерениями старшеклассника и определяется внешними факторами.

3. Субъект-объектная позиция возникает, когда старшеклассник осознает необходимость выбора профессионального пути, где труд и профессия становятся ценностями, связанными с самовыражением и общением, хотя профессиональные предпочтения еще не определены.

4. Собственно субъектная позиция характеризуется высоким уровнем развития всех компонентов субъектности, соотносясь со стадией обретения психосоциальной идентичности.

Для оценки сформированности профессиональной субъектности обучающихся используют различные *критерии*. Г.И. Аксенова перечисляет следующие критерии субъектной позиции профессионала: самостоятельность и осознанность профессионального выбора, потребность в личностно-профессиональной самореализации, устойчивый интерес к профессионально значимым учебным дисциплинам, субъектные отношения к себе и другим, осознанное восприятие себя и других как организаторов и исполнителей собственной жизнедеятельности, умение управлять своей деятельностью и поведением, осуществлять стратегию и тактику собственного личностно-профессионального развития и совершенствования [12]. Н.С. Пряжников считает основными показателями субъектности самостоятельность и осознанность построения перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности в долгосрочном периоде [14]. И.С. Арон представляет целый комплекс показателей субъектности [10]:

- активность, обусловленная внутренней мотивацией;
- осознанность, связанная со способностью к целеполаганию и рефлексии;
- ответственность как добровольное, т.е. внутренне принятое, осуществление необходимости, правил, требований;
- самостоятельность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

В списке критериев профессиональной субъектности, представленном Ф.И. Блиевой, есть и критерии, определяющие отношение к деятельности: ценностное отношение к учебно-профессиональной деятельности, профессиональная активность, профессиональная самостоятельность, готовность к риску, оптимизм, независимость, потребность в самоуважении, профессиональном саморазвитии, активно-преобразовательная стратегия, креативность, ответственность, индивидуальность, направленность на профессию, на достижение вершин профессионализма [15].

Проведенный анализ и обобщение позволили выделить *четыре группы критериев профессиональной субъектности*:

Первая группа критериев включает качества личности, связанные с реализацией профессиональной деятельности: активность, ответственность, самостоятельность, креативность, оптимизм, независимость.

Вторая группа включает ценностно-смысловые критерии: ценностное отношение к профессиональной деятельности, понимание ее значимости.

Третья группа связана, прежде всего, с выстраиванием индивидуальной профессиональной траектории: осознанность профессионального выбора; осознанность целей профессиональной деятельности, способность к рефлексии.

Четвертая группа включает критерии, определяющие карьерное планирование и развитие: понимание и осуществление стратегии и тактики собственного личностного профессионального развития и совершенствования, осознанность построения перспектив своего развития в конкретной трудовой деятельности в долгосрочном периоде, способность к самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Понимание критериев развития профессиональной субъектности тесно связано с деятельностью преподавателей профессиональных образовательных организаций, так как нацеленность на ее формирование предопределяет выбор содержания, форм и методов работы. Сегодня в вузе развитие профессиональной субъектности является одной из ключевых задач. Профессиональная субъектность является фундаментальной характеристикой выпускника, которая обуславливает и влияет на качество и эффективность профессиональной деятельности, повышает уровень овладения компетенциями, что приводит к более успешной и плодотворной профессиональной деятельности, а следовательно, способствует накоплению человеческого капитала региона и страны.

#### Список источников

1. Иванов В.Н., Якимов О.Г. К вопросу о сущности профессионального самоопределения современных школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2018. № 3 (99).
2. Левицкая И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // СибСкрипт. 2014. № 2 (58).

3. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет результаты опроса россиян о профориентации. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientaciya-khorosho-po-malo> (дата обращения: 11.04.2024).
4. Половинко В.С., Диннер И.В. Конструкции субъект-объектных отношений в процессе профессионального самоопределения // Экономические науки. 2020. № 193. С. 382–387.
5. Сыромятников И.В., Ожерельева И.Г., Репин Э.В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию. М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2009. 209 с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. М., 1980. Т. 1. С. 166.
7. Арон И.С. Субъектность личности как основа психологической готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 1-2 (46). С. 121–124.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2012. 304 с.
9. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности и профессионального самоопределения. М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2013. 200 с.
10. Арон И.С., Пряжникова Е.Ю. Субъектность профессионального самоопределения: психологические детерминанты развития // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 4. С. 30–42.
11. Петьков В.А. Становление субъектной позиции старшеклассника в профессиональном самоопределении // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 4.
13. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.
14. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2007. 480 с.
15. Блиева Ф.И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2007. № 3.

**Профориентация на уроках «Технологии»  
как практика развития субъектности человека**

**Career guidance in the lessons of technology  
as a practice of developing human subjectivity**

**Анна Михайловна Силина**

**Anna Mikhaylovna Silina**

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

annamorozova190488@gmail.com

**Научный руководитель:** Нина Владимировна Скачкова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

nvs-07@mail.ru

**Аннотация.** Освещаются вопросы профориентации на уроках технологии в современном школьном образовании. Для более эффективной профориентационной работы рассматривается возможность введения дополнительного вариативного модуля. Содержание учебного материала, входящего в модуль, должно быть ориентировано на особенности регионального рынка труда и кадровые потребности региональных отраслей экономики.

**Ключевые слова:** профориентация, профессиональное самоопределение, технологическое образование, вариативный модуль, субъектность

**Key words:** career guidance, professional self-identification, engineering education, variable module, subjectivity

Каждый человек стремится найти свое место в жизни. Во многом это место определяется той областью деятельности, которая является ведущей для конкретного субъекта. Вопрос правильного профессионального выбора человека напрямую влияет на его жизненный путь, самоопределение и самоидентификацию. Поэтому крайне важно в динамично меняющихся жизненных условиях сохранять уверенность в правильном выборе, а также иметь возможность адаптироваться к этим условиям – быть мобильным. Эту способность можно определить как способность к «обучению длиною в жизнь».

Значимость и важность профессионального определения человека подчеркивается и на государственном уровне. На форумах, совещаниях и встречах обсуждаются вопросы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения.

Очевидно и то, что профессиональную ориентацию (под профессиональной ориентацией понимаем комплекс мер, направленных на самостоятельное профессиональное самоопределение личности [1]) необходимо начинать гораздо

раньше старшей школы. Это подтверждается введением в федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные программы задач по формированию начальной профессиональной ориентации уже в начальной школе. Кроме этого, с 1 сентября 2023 г. введен курс по профориентации для 6–11-х классов «Билет в будущее».

Работая в общеобразовательном учреждении МАОУ «Академический лицей им. Г.А. Псахье» г. Томска, в котором ведутся занятия по данному курсу, можно сделать вывод, что на данный момент не в полной мере реализуется образовательный потенциал курса «Билет в будущее»: ряд детей просят родителей написать «отказ» от уроков профориентации, считая его пустой тратой времени, другие считают его неинтересным, скучным.

На наш взгляд, это связано с высокой загруженностью учителей, у которых не хватает времени на подготовку к занятиям. Часто курс ведут не специалисты, а «свободные» педагоги.

Вместе с тем учебный предмет «Технология» обладает широким образовательным потенциалом для проведения систематической целенаправленной работы с обучающимися. Технологическое образование носит интегративный характер и строится на неразрывной связи с трудовым процессом для решения конкретных технологических задач. Технологическое образование создает возможность применения полученных знаний в преобразовательной продуктивной деятельности, включает обучающихся в реальные трудовые отношения в процессе созидательной деятельности [2].

Главной целью профориентации на уроках технологии выступает выработка у школьников сознательного отношения к труду и выбору будущей профессии, воспитание человека труда. Социальная значимость технологического обучения будет отражена в обновленном содержании и позиционировании предмета в 2024 г. – Труд (технология).

Федеральная образовательная программа по технологии обладает модульной структурой. Это подразумевает наличие как инвариантных, так и вариативных модулей. Программа курса отражает в своем содержании смену жизненных реалий и формирование пространства профессиональной ориентации и самоопределения личности (из федеральной рабочей программы). Для основной школы модулями являются:

- компьютерная графика и черчение;
- 3D-моделирование, прототипирование и макетирование;
- технологии обработки материалов, пищевых продуктов;
- робототехника;
- производство и технологии;
- автоматизированные системы.

Также ряд дополнительных модулей, которые описывают технологии, соответствующие тенденциям научно-технологического развития в регионе, включая «Растениеводство» и «Животноводство» [3].

Модульная структура по ФГОС предусматривает формирование других модулей, которые необходимы, в том числе, для осуществления эффективной профориентационной работы.

Опираясь на свой опыт педагогической деятельности со школьниками на этапе общего образования, учитывая выявленные у ребят предпочтения и уровень информированности о современных профессиях, предлагаем дополнить содержание образовательной программы по учебному предмету «Технология» вариативным модулем, который бы позволил расширить знания ребят по перечню современных профессий, связанных с технологиями, признанными прорывными во всем мире: технологии электронной промышленности, станкостроения и приборостроения, IT-сфера, технологии искусственного интеллекта, технологии легкой и текстильной промышленности и др. Содержание такого модуля предусматривает создание педагогических условий, инициирующих самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, включая проектно-исследовательскую деятельность, организованную на основе субъектности и профессиональной ориентации на осознанный выбор школьниками траектории своей будущей профессиональной деятельности. Назван этот вариативный модуль «Профориентационный интенсив. Шаг в будущее». Рассмотрим содержание программы ранней профессиональной ориентации «Профориентационный интенсив. Шаг в будущее».

Ядром содержания предлагаемой программы является конвергентный подход к формированию тематического плана модуля, включая различные современные производственные технологии, основанные на инновационном оборудовании, знакомство с программным обеспечением указанных производственных технологий, освоение и использование инструментов цифровизации. В основе организации учебного процесса положен принцип субъектности школьника, а также контекстность содержания учебного материала с опорой на выявленные у обучающихся предпочтения и интересы в различных сферах современной профессиональной деятельности. Содержание учебного материала, предлагаемого школьникам, должно быть ориентировано на особенности регионального рынка труда и кадровые потребности региональных отраслей экономики.

Проектируемый учебный вариативный профориентационный модуль будет ориентировать школьника на формирование компетенций по изготовлению материального продукта, востребованного в реальном секторе экономики Сибирского региона. Таким образом, курс будет соотнесен с ведущими отраслями экономики Томской области: нефтегазовой, машиностроительной, топливно-энергетической, лесной и пищевой.

Вместе с этим необходимо отметить, что реализация такого учебного модуля требует от педагога дополнительных, «универсальных» компетенций по работе с современным оборудованием, знания номенклатуры современного программного обеспечения, используемого в производственных процессах, способности адаптировать современные цифровые технологии (например, дополненной AR- и VR-реальности) для применения в образовательном процессе по учебному предмету «Технология» [4].

Профориентационный выбор современных подростков является в большинстве своем неосознанным, за ребенка его осуществляют родители. Поэтому необходима ранняя профессиональная ориентация. Введение модуля по ранней профессиональной ориентации «Профориентационный интенсив. Шаг в будущее» позволит преподавателям сопровождать профессиональное определение школьников, направить их на востребованные профессии нашего региона: рабочие в промышленном, строительном секторе, сфере обслуживания, повара, плотники, слесари, операторы деревообработки, электромонтеры (данные центра занятости за 2022 г.).

Содержание профориентационного модуля для школьников должно быть выстроено так, чтобы у ребенка возникла технологическая направленность, так как основная линия государственной политики направлена на развитие реальных производств, обеспечение технологического суверенитета. Это невозможно без подготовки квалифицированных кадров, обладающих компетенциями, востребованными в конкретном регионе.

Сейчас в нашем образовательном учреждении уже есть изменения в формировании профессионального самоопределения школьников. В первую очередь, это реализация проектных работ ребят. В прошлом году – участие в школьном этапе Всероссийской олимпиады школьников, в этом учебном году – победители и призеры школьного этапа, призер городского этапа олимпиады, победители ежегодной конференции им. В.Е. Зуева (в прошлом году – 2 человека, в этом – 5 человек), запоминающееся участие в профориентационном городском проекте «На всю катушку» (от кадрового центра «Работа России»). На проекте ребята побывали на трех действующих швейных предприятиях города, познакомились с современным швейным оборудованием, увидели представителей швейной отрасли за работой. Также была организована встреча с востребованным томским стилистом Анной Коротковой. Она провела открытую лекцию о моде и формировании индивидуального стиля.

Профориентационная работа будет продолжена в следующем году, планируется вовлечение других предприятий Томска для формирования представлений о других отраслях и производствах.

## Список источников

1. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 25.04.2024).
2. Федеральная рабочая программа ООО «Технология». URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29\\_ФРП-\\_Технология\\_5-9-классы.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП-_Технология_5-9-классы.pdf) (дата обращения 19.04.2024).
3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). URL: [https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/50/fGOS\\_OOO\\_ot\\_18.07.2022.pdf](https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/fGOS_OOO_ot_18.07.2022.pdf)
4. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: [docs.edu.gov.ru](https://docs.edu.gov.ru) (дата обращения: 22.04.2024).

**Организация внеурочной деятельности школьников  
в предметной области «Технология» на основе субъектности  
в процессе профессиональной ориентации**

**Organization of extracurricular activities of schoolchildren in the subject area  
“Technology” on the basis of subjectivity in the process  
of professional orientation**

**Нина Владимировна Скачкова**

**Nina Vladimirovna Skachkova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

nvs-07@mail.ru

*Аннотация.* Обоснована необходимость изменения подхода к организации внеурочной деятельности школьников в предметной области «Технология» на основе формирования у школьников субъектности в процессе осуществления проектно-исследовательской деятельности в контексте профессиональной ориентации. Выявлены педагогические условия реализации модели внеурочной деятельности, обеспечивающей формирование функциональной грамотности школьников в контексте профориентационных интенсивов с целью ранней профессиональной ориентации.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, субъектность, педагогические условия, профориентация, предметная область «Технология»

*Keywords:* extracurricular activities, subjectivity, pedagogical conditions, career guidance, subject area “Technology”

Для устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации необходимо обеспечение технологического суверенитета. Правительством Российской Федерации определены основные направления проектов технологического суверенитета российской экономики: авиационная промышленность, станкостроение, сельскохозяйственное машиностроение, электронная промышленность, энергетика и др. [1]. Поставлена задача формирования и развития отечественных высокотехнологичных отраслей промышленности, включая сферу IT-технологий и искусственного интеллекта, которые признаны прорывными во всем мире. Решение этой стратегической задачи опирается на подготовку квалифицированных кадров, которые способны создавать и реализовывать прорывные технологии на территории Российской Федерации вне зависимости от санкционных, финансовых и логистических ограничений недружественных государств в глобальном мире.

Решение проблем, связанных с кадровым обеспечением российской экономики, зависит от степени преемственности общего и профессионального образования, что находит отражение в содержании предметной области «Технология» на уровне основного общего образования. Масштабные изменения в области геополитики, вызвавшие необходимость осуществления процессов импортозамещения и восстановления замкнутого производственного контура экономики России, обусловили необходимость изменения содержания технологической подготовки школьников, отраженные в Федеральной образовательной программе основного общего образования. В частности, изменения отражены в модульной структуре федеральной рабочей программы (ФРП) учебного предмета «Труд (технология)».

Все предусмотренные ФРП модули (инвариантные и вариативные) информационно насыщены и имеют выраженную техническую направленность. В рамках предметной области «Технология» школьники приобретают навыки решения творческих и прикладных задач, связанных с технологиями обработки конструкционных материалов, преобразованием энергии и информации, получают первичные навыки проектирования, моделирования, макетирования, прототипирования и др. Но главное целеполагание модульного содержания учебного предмета заключается в реализации образовательного процесса в контексте осознанного выбора будущей профессиональной деятельности, информирования школьников о номенклатуре современных профессий, связанных с прорывными технологиями, а также создании педагогических условий для осуществления профессиональных проб и обеспечения ранней профессиональной ориентации. Только при таком организационном и содержательном наполнении учебного предмета «Труд (технология)» будут созданы условия для положительной мотивации обучающихся на приобретение и освоение профессий технологической и инженерной направленностей.

Феномен субъектности в теории и практике педагогической деятельности базируется на личностных качествах обучающегося. Формирование субъектности у школьника происходит постепенно и зависит от специально организованной деятельности (педагогических условий) педагога, способного к преобразованию содержания учебного материала в контексте профессионального-личностного становления обучающегося с опорой на ориентацию школьников в сфере труда, профессий, помощи, поддержки и сопровождении его образовательного маршрута. Личностно ориентированный подход определяет субъектность в процессе профессиональной ориентации, которая базируется на основополагающей идее о «выращивании» профессионалов с детства, на этапах начального и основного общего образования.

Такой подход формирует субъектность процесса обучения школьников, которая выражается в том, что у обучающихся постепенно формируется ответственность в принятии решений, расширяется возможность планирования своего

будущего, в том числе профессионального, формируются навыки продвижения по учебной траектории, сводя к минимуму влияние внешних факторов.

Значительная роль в обеспечении преемственности общего и профессионального образования, в достижении комплексных образовательных результатов играет внеурочная деятельность. Министерством просвещения Российской Федерации определены детерминанты внеурочной деятельности [2]:

- приоритетность использования проектной и исследовательской форм внеурочной деятельности;

- создание условий, инициирующих самостоятельную активную познавательную деятельность школьников;

- сочетание индивидуальной и групповой работы в образовательном процессе.

Особенность содержания предметной области «Технология» заключается в том, что в результате реализации проектно-исследовательской деятельности школьнику удастся выполнить не только информационное описание своего проекта или исследования, но и создать конкретный материальный продукт в реальных материалах. Такая модель реализации внеурочной деятельности обеспечивает формирование функциональной грамотности школьников в контексте профориентационных интенсивов с целью ранней профессиональной ориентации, а также предоставляет обучающимся возможность осуществить квазипрофессиональную деятельность и профессиональные пробы. С учетом особенностей обновленного (в соответствии с приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования») содержания предметной области «Труд (технология)» такая модель организации внеурочной деятельности может быть реализована эффективно.

Содержательное наполнение такой внеурочной деятельности обеспечит обучающимся не только генерирование целостной картины окружающего мира, но и сформирует осознанный формат мышления, в котором труд является основным способом достижения жизненного благополучия и личностных успехов. При этом основной задачей внеурочной деятельности в рамках указанной модели является подготовка школьника к осуществлению осознанного выбора будущей профессиональной деятельности, осмысление важности приобретения необходимых знаний, достижения результатов (личностных, метапредметных, предметных) в процессе освоения школьных учебных предметов для дальнейшей профессиональной деятельности, что в целом соответствует задаче осуществления ранней профессиональной ориентации школьников. В качестве основных организационных форм внеурочной деятельности предлагаются: творческие мастерские, экспериментальные лаборатории, конструкторские бюро, школьные практикумы.

Содержание внеурочной деятельности школьников в предметной области «Технология» может включать деловые игры, моделирующие профессиональную деятельность, образовательные квесты, решение кейсовых заданий, знакомство с содержанием специализированных цифровых ресурсов, осуществление школьниками квазипрофессиональной деятельности, завершающейся созданием результирующего продукта материального труда в реальных материалах.

Сущностные изменения содержания предметной области «Технология», целевые ориентиры на повышение эффективности обучения и достижения школьниками комплексных образовательных результатов ориентируют педагогов на необходимость создания для обучающихся таких педагогических условий, которые бы инициировали самостоятельную познавательную деятельность и мотивировали их:

- на созидательный труд в течение жизни для достижения профессионального успеха и личностной самореализации;

- продуктивную преобразующую технологическую деятельность;

- приобретение профессий для прорывных областей российской экономики.

Программы внеурочной деятельности профориентационной направленности могут быть реализованы педагогами как в образовательной организации, так и в сетевой форме, с привлечением материально-технической базы образовательных учреждений среднего профессионального образования. Так, например, успешно реализуется «Программа предпрофессиональной подготовки школьников 6–11-х классов общеобразовательной школы по компетенции «Инженерия лесопользования и лесовосстановления» с использованием технологии беспилотных летательных аппаратов (БПЛА)» в форме взаимодействия с педагогом профессиональных дисциплин Томского лесотехнического техникума (ОГБПОУ «Томский лесотехнический техникум») Екатериной Васильевной Кугутко [3]. Педагог выявил возможности применения цифровой образовательной технологии на примере применения беспилотных летательных аппаратов при лесопользовании и предложил обучающимся изучить основные технологические задачи, решаемые службами лесного хозяйства; а также определить задачи, в которых одновременно присутствуют два условия: подъем над земной поверхностью и перемещение оборудования в точку пространства. На завершающем этапе рефлексии было проведено анкетирование участников, анализ результатов которого показал заинтересованность школьников изучением цифровых БПЛА-технологий, что позволяет сделать вывод о большом потенциале применения средств цифровой дидактики в образовательном процессе [4] и успешном достижении целей ранней профессиональной ориентации школьников.

Однако следует отметить, что таких программно-методических разработок курсов внеурочной деятельности профориентационной направленности крайне недостаточно. В качестве мер дополнительной методической поддержки специа-

листами Министерства просвещения РФ разработана Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС основного общего образования «Профориентация», которая размещена в разделе «Внеурочная деятельность» на портале «Единое содержание общего образования» [5]. Поэтому перед педагогами стоит серьезная проблема: необходимо разрабатывать программы (создавать банк программ) внеурочной деятельности профориентационной направленности с учетом развития новых технологий, цифровизации рыночных отраслей, изменений рынка труда с учетом особенностей региональных отраслей экономики. Особое значение приобретает способность педагога к освоению современного технологического оборудования, программного обеспечения, способность к применению в процессе обучения средств цифровой дидактики и иммерсивных средств обучения.

### Список источников

1. Об утверждении приоритетных направлений проектов технологического суверенитета и проектов структурной адаптации экономики Российской Федерации и Положения об условиях отнесения проектов к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации, о представлении сведений о проектах технологического суверенитета и проектах структурной адаптации экономики Российской Федерации и ведении реестра указанных проектов, а также о требованиях к организациям, уполномоченным представлять заключения о соответствии проектов требованиям к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2023 г. № 603. URL: Постановление Правительства РФ (government.ru) (дата обращения: 14.03.2024).

2. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования»). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_423032/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_423032/) (дата обращения: 27.04.2024).

3. Кугутко Е.В., Скачкова Н.В. Предпрофессиональная подготовка школьников на платформе федерального проекта «Билет в будущее» как основа ранней профессиональной ориентации по перспективным профессиям. // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 5 (51). С. 17–26.

4. Скачкова Н.В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 5 (223). С. 28–37. doi: 10.23951/1609-624X-2022-5-28-37

5. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Профориентация». 8–9 классы (2022) // Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования» : сайт URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%A3%D0%94\\_%D0%9F%D0%A0%D0%9F-%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D1%83%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%9E%D0%9E%D0%9E\\_%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%A3%D0%94_%D0%9F%D0%A0%D0%9F-%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D1%83%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%9E%D0%9E%D0%9E_%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.pdf) (дата обращения: 29.04.2024).

## **Трансформационные процессы в российском университете: обновление практик содействия карьерному самоопределению студентов**

### **Transformation processes in a Russian university: updating the task of updating the practices of promoting students' career self-determination**

**Лариса Германовна Смышляева<sup>1</sup>✉, Маргарита Сергеевна Панфилова<sup>2</sup>,  
Елена Анатольевна Суханова<sup>3</sup>**

**Larisa Germanovna Smyshlyayeva<sup>1</sup>, Margarita Sergeevna Panfilova<sup>2</sup>,  
Elena Anatolyevna Sukhanova<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Томский государственный университет, Томск, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Tomsk State University, Tomsk, Russia

✉ laris.s@mail.ru

**Научный руководитель:** Лариса Германовна Смышляева  
Томский государственный университет, Томск, Россия  
laris.s@mail.ru

**Аннотация.** Приводятся результаты сравнительного анализа понятий «карьерное самоопределение» и «профессиональное самоопределение». Обозначаются факторы, влияющие на особенности процесса карьерного самоопределения современных студентов на мировом, российском, университетском и личностном уровнях. Определяются перспективы дальнейших исследований процесса трансформации системы высшего образования в России.

**Ключевые слова:** карьерное самоопределение, ускоренная профессионализация, высшее образование, надпрофессиональные компетенции

**Key words:** career self-determination, accelerated professionalization, higher education, transprofessional competencies

В условиях глубоких трансформаций большинства сфер жизни человека, стремительного распространения цифровых технологий, ускорения темпов развития производства, технологизации, развития экономики инновационного типа, высокой конкуренции, упразднения сферы малоквалифицированного труда, обществом предъявляются все более высокие квалификационные требования к содержанию и уровню подготовки специалистов различных сфер трудовой деятельности.

Активизируется потребность работодателей в профессионалах, способных гибко реагировать на потребности рынка труда, оперативно ориентироваться в смежных областях деятельности, отличающихся креативностью, критичностью мышления, навыками саморазвития, самостоятельностью, способных принимать решения и действовать в ситуации высокой неопределенности. Только в этом

случае выпускник вуза будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего.

Представленная ситуация увеличила требования к навыку управления карьерой у студентов. В связи с чем термин «профессиональное самоопределение», под которым в поле российской психологии понимается «выбор личностью сферы трудовой деятельности на основе свободного волеизъявления; нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения» [1, с. 35] все чаще заменяется термином «карьерное самоопределение», под которым понимается «психорефлексивная деятельность, направленная на поиск своего способа построения карьеры и создание ее образа, в которую включены ключевые личностные образования (ценности, мотивы, жизненные стратегии и т.д.)» [2, с. 48].

Как мы видим, понятие карьеры шире, так как карьерный контекст выходит за пределы профессии и трудовой деятельности, включая жизненные притязания и планы, а также непрофессиональные стороны бытия. Профессия и работа выступают лишь одним из важнейших условий карьерного продвижения.

Помимо того, что на сегодняшний день актуализировалось само понятие карьеры, так как за последние годы произошли события, ставшие мощными факторами, влияющими на специфику карьерного самоопределения студентов. Рассмотрим, какие особенности определяют карьерное самоопределение современных студентов на мировом, российском, университетском и личностном уровнях.

*1. Запрос работодателей на надпрофессиональные компетенции.* Ряд авторов в качестве современного тренда выделяют возросший запрос работодателей на мягкие, надпрофессиональные, навыки и универсальные личностные качества, обеспечивающие возможность формирования самостоятельного субъекта образовательного процесса. Исследователями отмечается, что спрос на сотрудников с развитым интеллектом и профессиональными знаниями остается высоким, но вместе с тем увеличивается потребность в работниках, способных к эффективному межличностному взаимодействию и управлению собственной продуктивностью [3, с. 11].

*2. Переход от концепции сохранения занятости к мобильности персонала и трудоустройству.* На начальном этапе индустриализации люди не так часто меняли работу, однако в начале 2000-х гг. переход к работе по контракту увеличил мобильность работников [4, с. 7]. В связи с чем в научной литературе произошло замещение концепции «гарантии сохранения занятости» на концепцию «трудоустраиваемости», понимаемой как «способность находить работу, эффективно функционировать на рабочем месте, продвигаться по службе, переходить в другую компанию, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям

рынка труда» [5, с. 232]. Этот переход в значительной степени увеличил вариативность карьерных траекторий студентов и выпускников.

3. *Обострение ситуации безработицы студентов после выпуска.* По данным Статистической службы Европейского союза, в июне 2021 г. 2,967 млн молодых людей до 25 лет были безработными в ЕС, а уровень безработицы среди молодежи составил 17,0%. В России данные исследований 2020 г. показывают, что 17,6% молодежи в возрасте 20–24 лет являются безработными [6, с. 180]. Ограниченные возможности трудоустройства для начинающих специалистов связаны с преобладанием теоретического подхода к обучению [7, с. 69]. Исследования показывают, что выпускники отмечают существенные различия между навыками, полученными в процессе обучения, и необходимыми для успешной работы [8, с. 23].

4. *Влияние пандемии COVID-19.* Из-за пандемии ситуация карьерного самоопределения для выпускников учебных заведений стала еще более сложной, усугубляемая алармистскими прогнозами аналитиков относительно так называемого потерянного поколения (COVID-Generation) [9, с. 79]. Г.В. Антонова и другие авторы подчеркивают, что вынужденное изменение формата обучения, вызванное пандемией, негативно сказалось на возможностях выпускников устроиться на работу после окончания обучения [10, с. 34].

5. *Расширение географии трудоустройства.* Одним из последствий пандемии, которое хочется выделить в отдельную позицию, стала возможность удаленной работы. Теперь студенты при выборе своей карьерной траектории больше не ограничены ни своим регионом, ни даже своей страной. Стало возможным работать по всему миру без смены фактического места жительства.

6. *Курс на ускоренную профессионализацию в системе высшего образования.* На сегодняшний день в России особое значение уделяется вопросам перехода к новой модели высшего образования. Принципы и перспективы развития высшего образования определяются исходя из задач, стоящих перед страной на данном этапе в условиях экономической и геополитической ситуации [11]. Вопросы реформирования российской высшей школы за последние несколько лет не раз становились предметом обсуждения на самых высоких уровнях, включая Послание Федеральному собранию Президента Российской Федерации, где отмечается, что при проведении реформы наравне с сохранением фундаментальности и междисциплинарности также важно обеспечить ускоренную интеграцию студентов университетов в рынки труда и возможность для их непрерывного профессионального роста.

7. *Переход к массовому высшему образованию.* Переход России к массовизации высшего образования привел к увеличению разницы в качестве обучения. Это повлияло на то, что ценность диплома конкретного учебного заведения стала сильно зависеть от его особенностей [12, с. 163].

Эта ситуация влияет на дальнейший выбор карьеры, так как выпускники из престижных и менее престижных вузов имеют разные ожидания и амбиции относительно своего будущего места работы и уровня зарплаты.

8. *Новый взгляд на образовательный ресурс внеучебной деятельности.* Хотя отличные дисциплинарные навыки являются обязательным условием для трудоустройства, работодатели теперь ищут ряд дополнительных компетенций и навыков у потенциальных сотрудников [13, р. 139]. Сами учащиеся осознают это и рассматривают внеучебную деятельность как важный способ приобретения этих навыков [14, р. 140]. Отмечается также, что участие во внеучебной деятельности способствует распознаванию и присвоению себе полученных в университете профессиональных навыков [15, р. 45].

9. *Акцент на формировании ценностных ориентаций в университете.* Исследователи подчеркивают, что развитие универсальных и профессиональных компетенций в процессе обучения помогает формированию ценностей, которые определяют смысл профессионального роста студента. Как отмечают Е.В. Воевода и А.Ю. Белогуров, помощь университета в формировании системы ценностей у студентов позволяет им обрести внутренний стержень, который поможет им уверенно ориентироваться в быстро меняющемся мире [16, с. 105].

10. *Разнообразие карьерных сервисов.* На сегодняшний день в каждом университете есть центр, структура, должность или цифровой сервис, помогающий студентам с определением и построением карьерной траектории: курсы и мероприятия; технологические карьерные услуги (анализ социальных сетей, тьюторботы); карьерные офисы; карьерное образование (программы, тренинги и т.д.); особая карьерная поддержка конкретных студенческих групп (например, спортсменов или студентов с ограниченными физическими возможностями).

11. *Интеграция профессиональной и личной сфер жизни.* Еще один фактор, влияющий на карьерное самоопределение современной молодежи, – это желание сделать неразделимыми личную и профессиональную сферу. Что даже привело к появлению нового термина «блендеры», т.е. люди, предпочитающие перемешивать работу и личную жизнь между собой. Люди-блендеры намного тщательнее относятся к выбору места работы, ведь для них особую важность играет комфорт и удовольствие от работы. Они готовы менять место работы до тех пор, пока не найдут то, что будет удовлетворять их запросы.

12.) *Особенности поколения Z.* Е.И. Рассказова указывает на то, что с появлением технических средств у современной молодежи исчезает необходимость заранее планировать свои действия, что ведет к сужению круга интересов и уменьшению активности [17, с. 63]. Она подчеркивает, что данный аспект усложнил длязумеров процесс определения своего профессионального будущего [18, с. 159].

Проблемы с предсказанием ближайшего будущего оказывают влияние на все аспекты личности, особенно на когнитивную сферу представителей поколения Z. Преподавателям необходимо учитывать при организации образовательного процесса такие особенности, как клиповое мышление, культуру восприятия информации и способность выполнять несколько задач одновременно.

Одной из важнейших задач, которую должна на сегодняшний день решить новая модель высшего образования, – преодоление разрыва содержания и результатов высшего образования с требованиями рынка труда. Это подчеркивает необходимость разработки механизмов, которые помогли бы выпускникам в карьерном самоопределении и выстраивании карьерной траектории с учетом изменений, спровоцированных пандемией, и снизили уровень безработицы среди выпускников.

Сегодня университетам важно помочь молодым людям развить способность прогнозировать свое будущее, наполнить его позитивным смыслом и изменить негативные установки в отношении своего будущего. Задача преподавателей, работающих с современным цифровым поколением, – учитывать психологические особенности учащихся и применять новые методы проектирования и решения образовательных задач.

Таким образом, можно сделать заключение, что традиционной системе высшего образования сегодня необходимо отвечать на достаточно большое количество вызовов, решая целый спектр новых для нее задач. И одной из них является вопрос эффективного содействия карьерному самоопределению студентов в условиях появления новой нормы по его организации в вузе.

В качестве перспективы дальнейших исследований мы считаем важным выделить следующие вопросы: как способствовать эффективной ускоренной профессионализации через содействие карьерному самоопределению студентов; какой образовательный потенциал имеет среда университета для развития надпрофессиональных компетенций; какой должна быть организационно педагогическая модель интеграции формального и неформального образования как механизма содействия карьерному самоопределению студентов.

Считаем, что дальнейшее изучение вопроса обновления практик содействия карьерному самоопределению студентов позволит расширить представление о тенденциях, проблемах и рисках, лежащих в основе текущего процесса трансформации системы высшего образования в России.

#### **Список источников**

1. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 320 с.
2. Ковалевская Е.В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование. М.: Мир науки, 2015. 126 с.

3. Гимпельсон В.Е., Зудина А.А., Капелюшников Р.И. Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные // Вопросы экономики. 2020. № 11. С. 5–31.
4. Clarke M. Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context // Studies in Higher Education. 2017. № 3. P. 1–15.
5. Jonck P., Minnaar R. Validating an Employer Graduate-Employability Skills Questionnaire in the Faculty of Management Sciences // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6, № 2. P. 230–237.
6. Пак Л.Г., Каменева Е.Г., Кочемасова Л.А. Формирование культуры трудоустройства выпускников вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 172–191.
7. Новоклинова А.В. «Мягкие» навыки и трудоустраиваемость // Педагогические и социальные вопросы образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 авг. 2020 г.). Чебоксары: Среда, 2020. С. 69–72.
8. Jones S. Assessing the Science Knowledge of University Students: Perils, Pitfalls and Possibilities // Journal of Learning Design. 2014. № 2. P. 16–27.
9. Амбарова П.А., Заборовский Г.Е. Что ждет студентов после // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 67–91.
10. Симченко Н.А., Яновская А.А., Ганиева А.К. и др. Формирование профессиональных компетенций кадров для цифровой экономики / под общ. ред. Н.А. Симченко. Симферополь, 2024. 196 с.
11. Три задачи и пять принципов для будущего // Стенограмма выступления Министра науки и высшего образования РФ В.Н. Фалькова. URL: <https://io.tsu.ru/k21center/tpost/z2xokrzz21-tri-zadachi-i-pyat-printsipov-dlya-budus>
12. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2023. № 1. С. 161–190.
13. It's everything else you do... Alumni views on extracurricular activities and employability / Clark G [and etc.] // Active Learning in Higher Education. 2015. № 16 (2). P. 133–147.
14. Thompson L.I. et al. It's just like an extra string to your bow': Exploring higher education students' perceptions and experiences of extracurricular activity and employability // Active Learning in Higher Education. 2013. № 14 (2). P. 135–147.
15. Buckley P., Lee P. The impact of extra-curricular activity on the student experience // Active learning in higher education. 2021. Vol. 22 (1). P. 37–48.
16. Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 4. С. 99–111.
17. Третьякова В.С. Теоретико-методологический анализ проблемы профессионального становления и развития личности // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, № 1. С. 61–70.
18. Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184.

## Раздел 7. ПЕРИОД ДЕТСТВА И СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ: ПОДХОДЫ, ПРАКТИКИ, ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 373.2

### Развитие дружелюбия у детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности

#### Developing friendliness in preschool children through play activities

Агавни Геворговна Айрапетян

Agavni Gevorgovna Ayrapetyan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

a.agunik@yandex.ru

**Аннотация.** Отражена значимость игровой деятельности в процессе развития навыков доброжелательного отношения дошкольников в процессе игровой деятельности. Описанные четыре блока (целевой, содержательный, процессуальный и результативный) представляют модель, которая формирует навыки доброжелательного отношения дошкольников в процессе игровой деятельности.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, старший дошкольный возраст, дружелюбие, дружелюбные отношения, дружба, игровая деятельность

**Key words:** preschool education, senior preschool age, friendliness, friendly relations, friendship, play activity

Дошкольное образование – это первая ступень образовательной системы, которой отводится особая роль в области эмоционального, нравственного и социального развития личности ребенка. Взаимоотношения, которые имеются у ребенка с взрослыми и сверстниками, обусловлены тем, как дошкольник овладевает нравственными установками, способами доброжелательного общения и правильного взаимодействия. Воспитание дружелюбия нами рассмотрено как важнейшая составляющая нравственно-социального становления личности [1].

Основная форма работы с дошкольниками и основной вид деятельности – игра, с помощью которой обеспечивается вариативность воспитания дошкольников. Необходимо отметить, что федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования рекомендовано использовать игровые формы занятий. Причем речь идет о всех областях образовательной программы [2].

Игра – основная форма взаимодействия детей, оказывающая огромное воздействие на психологическое формирование. Игра позволяет ребенку овладеть новыми познаниями [3]. Поэтому следующие основные виды деятельности, которые развивают навыки дружелюбного отношения, представлены на рис. 1.



Рис. 1. Виды деятельности, формирующие навыки доброжелательного отношения

В процессе игры ребенок моделирует такие ситуации, которые невозможны в других условиях, и в этом особая роль игры. Для детей отношения, возникающие во время игры, позволяют учиться соподчинению, взаимному контролю и взаимопомощи. Таким образом, дошкольники узнают, учатся коллективным нормам поведения, что позволяет перенести их на ситуации, которые возникают в реальной жизни [3].

Свобода в игре для детей имела большую роль, так как способствовала продлению развлечений, связанных с игрой.

Развитие дружелюбия у детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности можно представить из четырех блоков: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Целевой блок представлен целью роста уровня навыков дружеских отношений дошкольников в процессе игры, когда взаимодействуют воспитатель и ребенок (рис. 2).

Содержательный блок состоит из группы сформированных навыков дружеского отношения детей, отражающих структурные виды (рис. 3).



Рис. 2. Целевой блок развития навыков дружеского отношения дошкольников в процессе игровой деятельности [2]

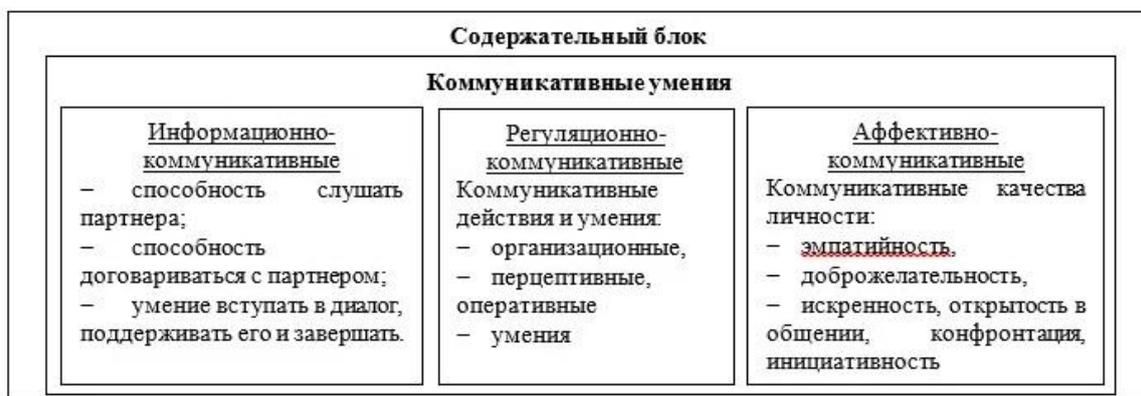


Рис. 3. Содержательный блок развития навыков дружеского отношения дошкольников в процессе игровой деятельности [2]

Процессуальный блок содержит описание форм, средств и методов (рис. 4).

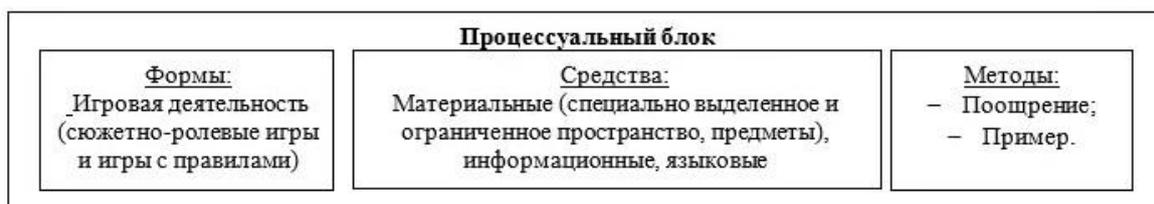


Рис. 4. Процессуальный блок развития навыков дружеского отношения дошкольников в процессе игровой деятельности [2]

Результативный блок представляет результаты сформированности навыков дружеских отношений у дошкольников в процессе игры (рис. 5).

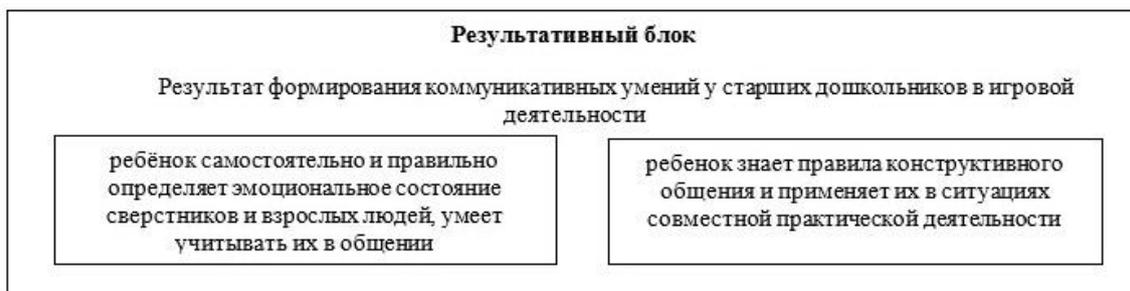


Рис. 5. Результативный блок развития навыков дружеского отношения дошкольников в процессе игры [2]

Реализация представленной модели на практике позволит формировать и развивать навыки дружеских отношений детей дошкольного возраста, а также послужит основой для дальнейшего изучения рассматриваемого вопроса.

#### Список источников

1. Белинова Н.В., Курилкина Е.В. К вопросу о навыках профессионального общения у педагогов дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 276–279.
2. Сасова С.Ю. Игра и игровая деятельность как средство развития коммуникативных навыков старших дошкольников // NovaInfo. 2024. № 142. С. 79–80.
3. Дошлакиева З.Б., Полонкоева Ф.Я. Роль игровой деятельности в развитии детей младшего школьного возраста // NovaInfo. 2024. № 141. С. 57–58.

## Эффективные коррекционные приемы в преодолении ошибок письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста

### Effective corrective techniques in overcoming errors of written and oral speech in primary school children

Татьяна Евгеньевна Галкина<sup>1✉</sup>, Елена Александровна Зенина<sup>2</sup>,  
Галина Васильевна Бобкова<sup>3</sup>  
Tatyana Evgenievna Galkina<sup>1</sup>, Elena Alexandrovna Zenina<sup>2</sup>,  
Galina Vasilyevna Bobkova<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Ленинск-Кузнецкий, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Health and Personal Development”, Leninsk-Kuznetsky, Russia

✉ galcka.bobkova@yandex.ru

**Аннотация.** Представлены причины возникновения дисграфии, рассмотрены виды дисграфии. Описаны эффективные коррекционные приемы в преодолении ошибок письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** коррекционные приемы, регуляторная, акустико-артикуляторная и зрительно-пространственная дисграфии

**Key words:** corrective techniques, regulatory, acoustic-articulatory and visual-spatial dysgraphia

В письме Министерства просвещения Российской Федерации от 8 февраля 2019 г. № ТС-421/07 обращается внимание на необходимость повышения эффективности работы служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями письма и чтения, включая детей дошкольного возраста, попадающих в группу риска по фактору нарушения чтения и письма.

Действия в этом направлении вызвали необходимость подборки эффективных приемов в преодолении ошибок письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста, имеющими проблемы чтения и письма, доступной и понятной как для учителей начальной школы, так и для родителей.

Деятельность учителя-логопеда всегда направлена на формирование навыков устной и письменной речи. На практике это та или иная степень воздействия на ребенка. Поэтому логопедическое воздействие иногда считают чуть ли не базой в организации пространства для развития субъектности и инноваций в коррекционном процессе.

Впервые проблеме дисграфии в конце XIX – начале XX в. уделяли внимание такие ученые, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург, и др. Среди отечественных авторов, в научных работах которых

рассматривались вопросы изучения нарушения чтения у детей, следует отметить Р.А. Ткачеву, С.С. Мухину, М.Е. Хватцеву, Р.Е. Левину, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаеву и др.

Причины дисграфии в научной литературе рассматриваются с разных сторон. Во-первых, ряд авторов (Е. Григоренко, О. Иншакова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Чиркина) в качестве основной причины указывают на различные зрительные нарушения, которые, в свою очередь, нарушают возможность переработки визуальной информации. Во-вторых, исследователи (Л. Бенедиктова, Р. Лалаева, Мисаренко, И. Садовникова, О. Токарева) отмечают нарушения протекания фонематических процессов, т.е. ребенок не может нормально обрабатывать звуковую речь, а это влияет на овладение звуковым составом письма.

Поскольку формирование у младшеклассников умений грамотно писать письма является ключевой задачей обучения, обозначим ошибки, связанные с этим, которые наиболее часто встречаются в их работах.

1. Трудность фонематического анализа. Школьник не может установить порядка, в котором звуки следуют друг за другом в данном слове, что является причиной перестановки букв на письме: куртка «куратка», пакет «капет» и т.д.

2. Трудности слогового анализа и синтеза слов. Такие затруднения у обучающихся проявляются при письме в виде пропуска букв, перестановки слогов. Например, курочка «крчка» и т.п.

3. Трудности при письме, обусловленные нарушением поведения и деятельности. Дети с дефицитом внимания, гиперреактивностью, тревожностью, неусидчивостью, расторможенные, импульсивные неспособны к качественному выполнению задания, так как не могут на нем сосредоточиться. Встречаются следующие ошибки и недостатки письма: нарушение размеров и пропорций, нарушение написания элементов букв, несоответствие образцу, искажение образа букв, приписывание лишнего.

4. Трудность с дифференциацией гласных и согласных, согласных по группам.

5. Трудности с сохранением количества и порядка звуков в слове.

Ошибки письменной речи, указанные ранее, являются причинами дисграфии. Существует несколько видов классификаций дисграфии. Рассмотрим современную классификацию Татьяны Васильевны Ахутиной, которая выделяет регуляторную, акустико-артикуляторную (фонематическую) и зрительно-пространственную дисграфию.

Каждая из видов дисграфии при обучении грамоте проявляется по-разному.

Регуляторная дисграфия – это серьезная форма отклонения с характерным недоразвитием навыков планирования и самоконтроля. Является причиной невнимательности, неспособности следовать указаниям учителя. Дети игнорируют правила, проявляют инертность или импульсивность в решениях, «облегчают»

себе задачи, что приводит к низким оценкам и наказаниям за неудовлетворительное поведение. Проявляется в трудностях вхождения в задание (*все дети начали писать, а Вася нет*), ориентировки в задании, планировании, регуляции (*инертности и импульсивности*), контроля.

Предлагаем разобраться в ошибках такого вида. Мы видим снижение контроля (*вэту*), (*солце*) – *вспомнил правило на произносимую согласную, но выпустил (н), не хватило рабочей памяти*. Пример персиверации: *повторяет уже – (уже), берет в скобки, Го(лу)беет пропустил слог, – не достаточно контроля*. *ЛедоходыХ – полевое поведение (взгляд ребенка случайно упал на букву Х, и он пишет в конце слова), контоменации (два слова сливаются все еще – ВСЕЩЕ), антиципации предвосхищение (ребенок последний слог пишет раньше. В сочинении мы видим ошибки на правила, слитное написание предлогов)*.

Акустико-артикуляторная дисграфия представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме. Следовательно, первоначально необходимо устранить дефекты звукопроизношения.

Нарушения в фонематическом слухе проявляются в виде замен звуков близких по звучанию в устной и письменной речи; бедный словарный запас выражается в трудностях называния, поисках слов, вербальных заменах, частом использовании местоимений и обобщающих слов (*Они снегурочку делают*). Снижена слухоречевая память.

Зрительно-пространственная дисграфия обусловливается трудностями оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации.

Проявления:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки;
- трудности в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв внутри слова;
- трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв, замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У–Ч, д–б, д–в;
- невозможность создания навыка идеограммного письма;
- пропуск и замена гласных, в том числе ударных;
- нарушение порядка букв;

– тенденции к фонетическому письму;  
– трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слова с предлогами пишутся слитно; позднее в связи со сверхгенерализацией правила написания предлогов приставки пишутся отдельно от корней.

Основным критерием диагностики нарушений письменной речи является наличие ошибок в работах школьника большого числа специфических (логопедических, не связанных с орфографическим правилом) ошибок, которые стойко и частотно встречаются во всех письменных работах. Важно то, что эта проблема не является следствием нарушения интеллекта, зрения или слуха.

Помочь ребенку в скорейшем овладении навыками письма и чтения можно, только осуществляя комплексный подход. Для этого необходимо объединить усилия учителя, специалиста, родителей и, если требуется, медицинской помощи.

Наиболее общими принципами построения невариативной части логопедического сопровождения учащегося, имеющего проблемы в письменной речи, можно считать [2]:

- 1) учет и согласование работы с программой начального образования, особенно в части времени и последовательности изучения материала;
- 2) выбор и реализацию эффективных специализированных методов формирования умений читать, а после – автоматизации навыка чтения;
- 3) дополнение методического инструментария (учебных пособий, методических разработок) в соответствии с образовательными потребностями школьников-дисграфиков.

Для того чтобы ребенок обучался успешно, необходимо развивать у него произвольную регуляцию, способность к предвосхищению ответной реакции в условиях недостаточности информации (антиципацию), навыки внимания, детекции ошибок, понимание причинно-следственных отношений; а также слух, зрение, мелкую моторику, координацию движений.

Максимально активизировать внимание, сориентироваться на плоскости (вправо, влево, вверх, вниз) с помощью упражнения «Муха», учащийся следит за обозначенными педагогом движениями мухи, воспроизводя их: передвигая фигуру пальцем по клеточкам (на первом этапе игры) или на втором этапе игры представляя их мысленно.

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных.

Закрепление у детей понятий «столбец», «строка» и умения ориентироваться на листе в клетку происходит на примере игры «Морской бой».

Профилактика и преодоление замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов; замена похожих, но по-разному расположенных в

пространстве элементов букв; пропуски, недописывание элементов букв; зеркальное изображение букв. Способствует развитию у учащихся зрительного восприятия и узнавания предметов, восприятия величины, восприятия формы, целостности восприятия, избирательности восприятия изображения картинок-ревертышей.

Межполушарное рисование необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Данный прием рисования способствует развитию чувства симметрии, периферического зрения, сенсомоторной и пространственной координации, памяти и внимания, мелкой моторики. Кроме того, после подобных упражнений у ребенка снижаются утомляемость и тревожность, повышается способность к произвольному контролю, расслабляются глазные мышцы, происходит профилактика дисграфии.

Для закрепления связи между звуком и буквой используем подчеркивание *акустического образа буквы* с акцентом на артикуляторные ощущения: Л – летит и т.д.

С первых занятий важно введение занятий для артикуляционного аппарата, ученик с дисграфией должен научиться управлять им, понимать и оценивать свои мышечные движения в процессе говорения, произнесения звуков, слогов, слов.

Подчеркивание *зрительного образа буквы* для запоминания и профилактики смешения на письме: Б – белка, Ж – жук, Д – дятел, К – полжука и т.д.

Очень эффективны в работе сенсублизированные зашумленные предметные картинки. Это парная игра: один отворачивается от доски, учитель показывает буквы напарникам, напарник «пишет» букву на спине первого ребенка. Первый ребенок выкладывает данную букву на столе. Затем дети меняются местами. В итоге должно получиться слово (нос, дом, слон). В начале прорабатывается на геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике).

Популярны тренировочные упражнения в чтении слоговых таблиц со смешной порядкой, что приучает детей к осознанному, произвольному управлению взглядом при чтении. В этих случаях незаменимы интересные для детей тексты: частушки, комиксы, анекдоты, отрывки произведений детской литературы, фольклора. Такой речевой материал дает детям возможность воспринять и полюбить родную речь.

При различении слогов с гласными первого и второго ряда используем упражнение «Буквенная пирамида». У детей расширяется объем зрительного восприятия, вырабатывается навык видения границ слова.

Коррекционная работа на лексическом уровне включает в себя как работу со словарем – расширение лексического активного запаса, так и упражнения в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов и наблюдение явлений многозначности, синонимии, антонимии и подобного.

Эффективный и просто необходимый прием в работе с первоклассниками – рисование иллюстраций к тексту. Если в течение месяца систематически проводить подобную работу, то это положительно скажется на усвоении программного материала не только по литературному чтению, но и по другим предметам.

Списывание – очень продуктивная работа, если организована правильно. Ценность его для ребят, страдающих дисграфией, состоит в возможности согласования темпа чтения и письма, наличием возможности проговаривания. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву. Следовательно, следует учить списывать слогами, затем словосочетаниями и целыми словами, которые после их запоминания закрывают, а затем для проверки написанного учеником открывают. В занимательной форме с помощью таких незамысловатых упражнений, как «Змейка» и «Улитка», работаем с границами слов и предложений. Полезно развитие зрительного внимания, отработка образа слова. Детям предлагаются распечатки стихов, в которые вставлены лишние буквы. Ребенок должен найти лишние напечатанные буквы в стихотворениях, вычеркнуть их, а затем прочитать текст [3].

Особо важно обратить внимание на психологическое состояние ребенка: если нет избыточной тревожности, страха ошибиться, нет сомнений в своей успешности, то работа будет более результативной. Для этого педагог должен использовать все возможные средства и способы создания ситуации благополучия [4].

Так, для овладения навыками письма необходимо выполнение двух ключевых условий: осознание своей письменной речи (в отличие от устной, которая нередко остается неосознанной) и умение ею управлять произвольно.

Анализ внедрения эффективных методов коррекции ошибок в устной и письменной речи показывает, что младшие школьники с трудностями в обучении нередко не справляются со школьной программой из-за незрелости психических функций, которые являются основой для письма и чтения.

Таким образом, становится особенно важным разработать систему логопедической поддержки для младших школьников, испытывающих трудности в письменной и устной речи. Эта система должна быть согласована с школьной программой и использовать специальные методы для формирования и автоматизации навыков чтения. Внутри логопедической поддержки следует выделить стандартную часть и индивидуальные образовательные стратегии для предотвращения ошибок в устной и письменной речи у детей младшего школьного возраста.

### Список источников

1. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 157 с.
2. Логинова Е.А., Елецкая О.В. Нарушения письменной речи у младших школьников: учеб.-метод. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2024. 192 с.
3. Нарушения чтения и письма: изучение и коррекция / под общ. ред. О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. 372 с.
4. Семенова Н.А. Благополучие и безопасность детства: педагогические аспекты // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4 (102). С. 22–31.

## Формирование орфографической компетенции у обучающихся начальных классов

### Formation of orthographic competence in the primary grades

**Евгения Валерьевна Гришичева**

**Evgenia Valerievna Ggrishicheva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,

grishichevaev@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрена актуальная для логопедии проблема формирования орфографической компетенции у младших школьников, важности перехода к компетентностному подходу в образовании. Описаны этапы формирования неречевых предпосылок овладения орфографией, формирования лингвистической базы орфографической компетенции, закрепление стереотипов правильного письма и умение применять полученные знания на практике. Проанализированы различные методы и приемы формирования орфографической компетенции у обучающихся начальных классов.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, орфографическая компетенция, орфографическая зоркость

**Key words:** competency-based approach, orthographic competence, orthographic acuity

Современное образование в России переживает период значительных изменений, связанных с переходом к компетентностному подходу, ориентированному на достижение определенных результатов образования. Этот подход регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) нового поколения и предполагает переход от усвоения фактических знаний к развитию компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Этот подход способствует более эффективному развитию личности обучающегося, формированию у него полезных навыков и готовности к самостоятельной работе в условиях современного рынка труда. Идет переход к новой парадигме результатов образования, в рамках которой особое внимание уделяется формированию компетентностей у обучаемых [1].

А.В. Баженова и Е.А. Карпушкина отметили, что составной частью общей языковой культуры, залогом точности выражения мысли, а также одним из основных показателей качества знаний по русскому языку, согласно ФГОС, является орфографическая компетенция [2].

Исследование Ф.С. Баранцовой показывает, что педагоги отмечают недостаточно развитую орфографическую грамотность у детей начальной школы. Высокий уровень орфографии и выше среднего обнаружен у 27% учащихся,

средний уровень – у 28%, а у 45% детей этого возраста отмечается уровень ниже среднего или даже низкий уровень грамотности [3]. По словам М.Р. Львова, у младших школьников самостоятельно обнаруживается от 15 до 45% орфограмм в тексте, а в классах, где профессионально работают над орфографической грамотностью, этот показатель составляет 70–90% [4].

Вопросы орфографии описаны в работах многих ученых. К.Д. Ушинский выделил важность включения анализа живой детской речи в процесс обучения грамоте. Он разработал конкретные методики, которые позволяют детям выполнять звуковые аналитико-синтетические упражнения, сделав обучение грамоте осознанной деятельностью для учащихся. Была разработана последовательность работ по формированию орфографических навыков, где каждое последующее упражнение логически продолжало предыдущее. Упражнения были организованы по принципу «от простого к сложному». Последователи К.Д. Ушинского активно внедрили его метод использования наблюдения за языком для выявления закономерностей и законов языка при изучении грамматики. Они считали неприемлемым механическое копирование текстов для приобретения грамотности и стали критически относиться к диктовке [5].

В конце XIX и начале XX в. Н.Ф. Бунаков, Д.И. Тихомиров, В.П. Вахтеров и В.А. Флеров внесли значительные улучшения в звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Они модифицировали этот метод, придавая предпочтение подходу «чтение – письмо». Обучение чтению проводилось на уже напечатанном тексте, после чего обучение письму начиналось, допуская возможность небольшого отставания в обучении письма от чтения [6]. По мнению Н.А. Корфа, для того чтобы письменные самостоятельные работы стали развивающими и обучающими, важно научить детей выполнять задания, развить у них внимание и ответственное отношение к учебе [7]. Д.Н. Тихомиров создал учебник с системой упражнений, которая позволяла ученикам практически изучать теорию, а также наблюдать за речью и изучать формы языка. Орфографические навыки были развиваемы через разнообразные устные и письменные упражнения [8].

По мнению ряда известных психологов и методистов, включая Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, Г.Г. Граника, П.С. Жедек, В.В. Репкина, Н.Н. Алгазину, М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Н.С. Рождественского, М.М. Разумовскую, А.В. Текучева, Е.Г. Шатову и других, результаты изучения орфографии напрямую зависят от уровня развития способности человека различать орфограммы. Проблемы с формированием орфографических компетенций возникают из-за того, что многие языковые явления имеют похожие формальные особенности, которые нужно четко различать для правильного использования правил орфографии, но они смешиваются из-за объективного сходства. Специальное обучение различению ор-

фограмм помогает преодолеть эти трудности. Задача начальной школы заключается в том, чтобы объяснить суть и важность этого навыка, а также выяснить его отличия от других орфографических умений.

Орфография играет важную роль в процессе обучения языку, поскольку правильное написание слов является одним из основных элементов коммуникации [9]. Для обеспечения эффективности процесса коррекции дизорфографии необходимо реализовать систему логопедической работы, которая представляет собой комплекс принципов, направлений, этапов и методов воздействия, планирования и проведения логопедических занятий. Такая система должна способствовать развитию орфографической зоркости, фонематических, лексических, словообразовательных и грамматических навыков, их интеграции, а также развитию лингвистического мышления, памяти, внимания. Особое внимание уделяется формированию навыков программирования последовательности языковых операций, их реализации и контролю в процессе орфографической деятельности [10].

Согласно Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной, развитие зрительных функций у детей в возрасте от 6 до 8 лет может включать несколько методических блоков. Первый методический блок включает в себя задания, направленные на идентификацию изображений, так как черно-белые, контурные и схематические изображения предметов предлагаются школьникам для распознавания и их сравнения с реальными изображениями. Сопоставление реальных объектов и их упрощенных изображений способствует выявлению значимых характеристик предметов, направляет внимание на контуры, организует поле зрения и формирует зрительные представления. Также на данном этапе проводится выявление важных признаков букв с помощью заданий на сравнение печатных и рукописных букв. Сначала детям предлагается соотнести печатную букву с рукописной, заглавную с прописной, а затем описать общие черты и различия. Описание визуальной информации, выявление существенных характеристик предметов и букв, их сходств и различий являются важной частью в развитии зрительных функций, содействуют формированию зрительных представлений и связи между «образом» и «словом».

Второй блок включает в себя задания по восприятию целостного образа из его составляющих частей. Задания на воссоздание целостного образа должны увеличивать сложность, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Простейшие задания включают в себя составление изображений из симметричных частей и поиск половинок симметричных объектов среди нескольких (обычное расположение и развернутые на разные углы).

В своей методической литературе И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаев, А.Н. Корнев, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева и другие авторы описывают упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственных функций у младших школьников, которые помогут им лучше ориентироваться на плоскости

листа. А.В. Семенович, Л.А. Венгер и другие авторы предлагают упражнения, направленные на составление планов или ориентацию на плане, которые включают перевод трехмерного пространства в двумерную проекцию. В логопедической работе активно применяются схемы предлогов, которые просто и наглядно передают пространственное значение предлогов, данная методика рассматривается в трудах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и др. Это позволяет формировать понимание и правильное употребление предложных конструкций с пространственными значениями.

Упражнения, применяемые для формирования зрительно-моторных операций, необходимых для координации зрительных и зрительно-пространственных функций с двигательными, подробно описаны О.Б. Иншаковой, Н.Л. Немцовой. М.Г. Храковская предложила методы коррекции для развития умений в организации серий движений. Они включают графические упражнения, направленные на тренировку регуляции направления, амплитуды и переключения движений руки, например, создание орнаментов по образцу букв с определенным ритмом на линейке.

Для дифференциации кинетически сходных букв на уроке необходимо выделить опорные признаки, которые помогут различить эти буквы и составить программу речевого сопровождения при их написании. Методические приемы, предложенные Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, способствуют улучшению различения данных букв и могут быть успешно включены в программу обучения для совершенствования навыков письма. Методика М.М. Безруких, направленная на развитие у школьников навыков самоконтроля, предполагает составление карточек с ошибками, которые затем помещаются в «копилку ошибок» и используются учителем для упражнений на последующих уроках [4].

При формировании теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений А.Н. Матвеева и Г.Г. Мисаренко подчеркивают важность обучения детей произносить слово целиком без деления на слоги, с акцентом на ударный слог. Затем предлагается сравнить звучание гласных звуков в правильном и неправильном словах и установить разницу в длительности произнесения ударного звука по сравнению с безударным. Г.Г. Мисаренко предлагает лексические упражнения, направленные на развитие языкового чутья и расширение словарного запаса учащихся, с целью работы над смысловой стороной родственных слов, которые способствуют более глубокому пониманию значений слов.

Авторами исследования А.В. Баженовой и Е.А. Карпушкиной была определена система работы по формированию орфографической компетенции, которая включает три этапа.

Этап формирования неречевых предпосылок овладения орфографией включает в себя работу над моторикой и координацией рук, развитием внимания, концентрации, над способностью к анализу и синтезу звуков в словах. Необходимо учитывать уровень зрелости и созревание мозга, способности воспринимать и усваивать информацию об орфографии, общий уровень образования и осведомленности о правилах русского языка. Формировать понимание и осознание важности правильной орфографии для общения и представления себя в обществе.

Этап формирования лингвистической базы орфографической компетенции. На этом этапе происходит переход к сознательному рассмотрению и изучению русского языка. По мнению М.С. Соловейчик, формирование орфографического самоконтроля у младших школьников происходит на трех этапах. Первый этап связан с освоением связи между звуками и буквами в процессе изучения грамоты, а также усвоением ударения. Второй этап включает запоминание визуального образа слова и формирование представления о звуковых позициях в русском языке. Третий, самый сложный этап заключается в обучении решению грамматико-орфографических задач, направленному на применение правил и методов проверки.

М.Р. Львов описывает шесть этапов, через которые школьник должен пройти для решения орфографической задачи. Эти этапы включают обнаружение орфограммы в слове, определение типа орфограммы и связанной грамматико-орфографической темы, вспоминание правила, выбор метода решения задачи в зависимости от типа орфограммы, составление алгоритма решения задачи, выполнение действий по алгоритму и проведение самопроверки после написания слова согласно решению задачи. Этап закрепления стереотипов правильного письма и умение применять полученные знания на практике.

Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что формирование орфографической компетенции у младших школьников требует специальных методов педагогического воздействия.

#### Список источников

1. Амеликина М.С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 2. С. 47–58.
2. Баженова А.В., Карпушкина Е.А. Формирование орфографической компетенции на логопедических занятиях // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 5. С. 164–165.
3. Баранцова Н.С. Формирование орфографической грамотности у младших школьников. М.: Центр помощи детям, 2015. 64 с.
4. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 391 с.
5. Горячева И.А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики. 3-е изд. Екатеринбург: Артефакт, 2020. 304 с.

6. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
7. Бунаков Н.Ф., Корф Н.А., Водовозов В.И., Тихомиров Д.И., Вахтеров В.П. Учителю начальной школы. М.: Просвещение, 1964. 277 с.
8. Помелов В.Б. Дмитрий Иванович Тихомиров – «Третьяков России» // Начальная школа. 2014. № 11. С. 67–74.
9. Февралева С.С. Роль орфографии в общении и ее влияние на восприятие текста // Интер-активная наука. 2023. № 9. С. 59–61.
10. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 391 с.

**Твои наркомы у тебя дома: ребенок как субъект и объект  
в дидактической литературе первых лет советской власти**

**Your people's commissars at home: the child as subject and object  
in didactic literature of the first years of soviet power**

**Элина Андреевна Крылова**

**Elina Andreevna Krylova**

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

deeva.elina@yandex.ru

**Аннотация.** Рассмотрен вопрос субъектности ребенка в дидактической литературе первых лет советской власти. Текстуальный и визуальный нарративы проанализированы как отражение и средство трансляции моделей взаимоотношений детей и взрослых: ребенок как объект воспитания и заботы и ребенок как активный субъект самостоятельной деятельности.

**Ключевые слова:** детская литература, книга, текст, иллюстрации, субъектность, ребенок как объект и субъект

**Key words:** children's literature, book, text, illustrations, subjectivity, the child as object and subject

Современные реалии образования предполагают обращение ребенка к себе, осознание целей и мотивов своих поступков, понимание и рефлекссию своих действий, осознание себя самостоятельным субъектом деятельности в различных сферах жизни. Одно из средств подобного процесса самопознания и саморазвития – детская литература просветительской и дидактической направленности. Рассмотрим, как детская литература может работать с мотивацией различных поступков и деятельности, формировать отношение ребенка к себе, к жизни и происходящим в ней событиям.

Изучение проблемы субъектности в России тесно связано с именем выдающегося отечественного психолога С.Л. Рубинштейна (1889–1960), который разработал концепцию человека как *субъекта деятельности*. Эти проблемы отразились и в издаваемой в 1920-е гг. XX в. литературе для детей.

Свидетельством пристального внимания советской власти к детской литературе явилось создание в 1922 г. декретом Совета народных комиссаров Главного управления по делам литературы и издательств (Главлит). В 1924 г. был создан специальный детский отдел при Госиздате, выпускающий произведения и отдельные серии книг для детей, которые прошли предварительную цензуру и отвечали требованиям идеологической выдержанности, тематике, целевой установке. Это такие серии, как «Библиотека дошкольника», «Путешествия и приключения», «По разным странам», «Библиотека юного натуралиста» и др.

В первое десятилетие после революции многие литераторы стали писать произведения для детей, «детская книга в первое пореволюционное десятилетие была и полигоном для новаторских (часто весьма плодотворных) экспериментов для одних и убежищем и способом заработать для других – чье “взрослое” творчество не могло пробиться сквозь советскую цензуру» [5, с. 9].

Одним из таких литераторов, обратившихся к детской литературе, стал поэт и драматург Николай Агнивцев, он начал публиковать стихи для детей после эмиграции (1923 г.), скорее всего, произошло это вынуждено, потому что в поле его интересов до эмиграции были театры-кабаре «Би-ба-бо» и «Кривой Джимми», для которых он и писал тексты [2, с. 38]. После 1917 г. спроса на подобное творчество не было, Агнивцев начал писать для детей. Отметим, что его книга «Октябренок-постреленок» (1925 г.), где «новый» ребенок ругает сказочных персонажей, подверглась резкой критике К.И. Чуковского: «...среди литераторов находились подхалимы-халтурщики, которые ради угождения начальству усердно посрамляли в своих писаниях сказку и всячески глумились над ее чудесами» [3, с. 194].

В 1926 г. с разрешения Главлита была выпущена книжка для детей «Твои наркомы у тебя дома» [4]. Автором текстов-«стишков» выступил Н. Агнивцев, а иллюстрации оформили карикатуристы К. Ротов и К. Елисеев.

На каждой из 14 страниц книжки помещен карикатурный портрет со стихотворной подписью о народных комиссарах РСФСР (включая одного заместителя наркома, Председателя Всероссийского центрального исполнительного комитета (ВЦИК) и Председателя Совета народных комиссаров). В сжатой и доступной для детей форме книга должна была познакомить детей с действующими наркомами, разъяснить, зачем существуют эти должности и какие функции выполняет каждый нарком.

На цветной обложке изображен мальчик 9–10 лет в красном пионерском галстуке. Ребенок изображен без привычных атрибутов школьного детства: нет книги, парты, школьных принадлежностей или других предметов. Мальчик как бы парит в пустом пространстве, он неподвижен, никакой деятельностью не занят, лишь на его лице читается выражение заинтересованности и желания узнать что-то новое.

Далее на отдельных листах перед читателем предстают образы разных наркомов (просвещения, здравоохранения, труда и т.д.) и короткие четверостишия, повествующие об их деятельности. Примечательно, что на страницах книги ни автор четверостиший, ни иллюстраторы не подписали имен действующих героев, каждый нарком просто «ОН»: он заботится, он говорит, вооружен... Так авторы как бы обезличивают героев, лишая индивидуальности, своеобразия, возводя человека к обобщенной функции.

Умолчание имен может выступать способом универсализации образов наркомов (как, впрочем, и ребенка, взаимодействующего с наркомами, его имя читателю тоже не названо). Однако изображения обладают вполне узнаваемым портретным сходством, и мы с легкостью можем узнать политических деятелей: А.В. Луначарского, М.В. Фрунзе, М.В. Калинина и др.

Как же читатель воспринимает героев, презентуемых таким образом? Предполагается, что читающий ребенок будет проецировать представленные сюжеты на свою жизнь, возвращать обязательные свойства человека нового мира:

– ум и грамотность (наркомпрос «заботится о том, чтоб ты не был дураком»), рис. 1;

– отменное здоровье (наркомздрав смотрит за тобой, «чтоб ты был здоровяком, а не мокрой курицей»);

– способность защитить себя и свою страну (наркомвоен «до зубов вооружен... озабочен очень, чтоб враги тебя, на горе, не побили впопыхах»);

– законопослушность, порядочность (наркомюст «глядит в оба глаза, чтоб тебя не обидел никто-бы, и ты сам никого-бы»).



Рис. 1. Нарком просвещения: иллюстрация в книге «Твои наркомы у тебя дома» (1926)

Если открыто дидактический посыл книги не вызывает сомнения, то субъектом деятельности ее героя назвать сложно.

В каждом тексте непременно встречаются слова «твой», «тебя», указывающие на объект, но мы не встретим слов «сам» и «сами», появившихся на страницах азбук и букварей 1920-х гг. и маркирующих самостоятельность и активность как «главное качество личности, предлагающей свою субъектность к общеклассовой пользе» [5, с. 96].

Подчеркнем, что на изображениях ребенок всегда помещен внизу страницы, наркомы как бы «нависают» над ним – маленьким и беспомощным. Впечатление от иллюстраций не соответствует складывающемуся нормативному образу ребенка, который получив роль «нового» человека, самостоятельного «строителя нового мира», вполне на равных должен взаимодействовать со взрослыми. В основном ребенок не производит никаких самостоятельных действий, он лишь пользуется тем, что «дает» ему государство, как бы пожинает плоды деятельности наркомов: наркомзем собрал урожай – ребенок ест хлеб, наркомтруд объясняет закон о труде – ребенок строит доску, наркомвоен охраняет сон ребенка – ребенок мирно спит и т.д. На некоторых иллюстрациях ребенок не занят никакой деятельностью и не взаимодействует с наркомами, на одной из иллюстраций ребенок и нарком даже повернуты друг к другу спиной... (рис. 2). Самой «субъектной», на наш взгляд, является иллюстрация, где представлен председатель Всесоюзного центрального исполнительного комитета (т.е. глава Советского правительства) М.И. Калинин (единственная фамилия, названная в книге), с ним ребенок взаимодействует напрямую, представитель власти даже будто присел, чтобы пожать ребенку руку (рис. 3).



Рис. 2. Нарком почт и телеграфов



Рис. 3. Председатель Всесоюзного центрального исполнительного комитета

Внешность ребенка также не позволяет воспринимать его как субъекта деятельности, самостоятельную силу. Первое впечатление от обложки, на которой выражение лица ребенка воспринимается как показатель заинтересованности и желания узнать что-то новое, при более пристальном рассмотрении страниц книги сменяется подозрением, что герой иллюстраций имеет вид скорее дурашливый: растрепанные волосы либо забавная челка-хохол, практически всегда приоткрытый рот, поднятые брови, сигнализирующие то ли об изумлении, то ли

о непонимании. Таким авторы иллюстраций видят или намеренно хотят показать читателю образ ребенка в его взаимодействии со взрослым миром.

1920-е гг. – важный этап, Советскому государству необходимо было создать литературу, воспитывающую в читателях коммунистическое мировоззрение, базирующуюся на идее детской субъектности, согласно которой ребенок – это активный деятель, самостоятельный творец новой реальности, который может наравне со взрослыми строить новый мир. Через просветительскую литературу, с одной стороны, транслируются необходимые в новой реальности свойства-цели («*каким я должен быть?*»), которых должен достигнуть каждый ребенок, что выступает элементом субъектности. С другой стороны, ребенок – это объект воспитательного процесса, на который направлено внимание не только образовательных организаций, но и органов государственной власти, его роль в обществе – подчиненная, он пользователь продуктами труда руководства страны и других взрослых, олицетворяющих власть.

#### Список источников

1. Штейнер Е.С. Что такое хорошо: идеология и искусство в раннесоветской детской книге. М.: Новое литературное обозрение, 2019. 292 с.
2. Зубарева В.С. Детские стихи Николая Агнивцева // Вестник НовГУ. 2010. № 57. С. 38–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskie-stihi-nikolaya-agnivtseva> (дата обращения: 09.04.2024).
3. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990. 381 с.
4. Агнивцев Н.Я. Твои наркомы у тебя дома. М.: Октябренок, 1926. 14 с.
5. Безрогов В.Г., Ромашина Е.Ю. Сам и сами: ребенок в российских азбуках и букварях первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 87–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sam-i-sami-rebenok-v-rossiyskih-azbukah-i-bukvaryah-pervoy-treti-xx-veka> (дата обращения: 09.04.2024).

**Внимание педагога к живой ситуации как ресурс открытия новых ходов взаимодействия с детской субъектностью**

**The teacher's attention to the living situation as a resource for discovering new ways of interacting with children's subjectivity**

**Зоя Леонидовна Монасевич<sup>1</sup>✉, Татьяна Михайловна Гурова<sup>2</sup>**

**Zoya Leonidovna Monasevich<sup>1</sup>, Tatyana Mikhailovna Gurova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Владимирский государственный университет, Владимир, Россия

<sup>1,2</sup> Vladimir State University, Vladimir, Russia

✉ Zoyam@ai33.ru

**Аннотация.** Описана работа с детскими вопросами младших школьников – от сбора и классификации до разворачивания экспериментально-теоретической лаборатории, которая позволяет создать ситуацию возникновения субъектности как ребенка, так и педагога.

**Ключевые слова:** субъектность, диалог, ученический замысел и его реализация, детский вопрос

**Key words:** subjectivity, dialogue, student's plan and its implementation, children's question

Федеральный образовательный стандарт начального образования делает большой акцент на личностных результатах освоения основной образовательной программы начального общего образования, в частности «принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» [1]. Эта задача ставит учителя в ситуацию поиска новых форм активного взаимодействия с учеником, в которых востребованы будут не только исполнительские качества ребенка на требования педагога о выполнении учительского замысла, но и обнаружение своего ученического замысла, способов реализации и представление. В школе у детей редко появляется такая возможность, как и возможность выбора деятельности самостоятельно. Как правило, вектор движения задает учитель, а ребенок просто следует его указаниям. Мало кто задумывается над вопросом «Чего хочет и что интересно ребенку сейчас?».

На Фестивале науки и искусства для учеников 1–5-х классов, который проводится в Педагогическом институте Владимирского университета, ребятам предоставляется возможность найти и воплотить свой вектор движения. То есть возникает высокая вероятность попадания и удержания состояния субъектности. «Субъект действует по собственным основаниям, “из себя”» [2, с. 19].

Эта возможность возникает благодаря работе педагогов и студентов с вопросами детей. Тем самым взрослые принимают и развивают интерес ребенка

именно в той сфере, которую ученик сам выбрал, которая ему на данный момент актуальна.

Расскажем о том, как проходила работа на фестивале. Изначально происходит сбор интересующих детей вопросов. Стоит отметить, что участников не ограничивают определенной тематикой, поэтому вопросы носят разнообразный характер и относятся к разным отраслям наук.

Следующим этапом идет классификация собранных вопросов на три блока: «чужие» вопросы, т.е. те, которые продиктованы ребенку со стороны взрослого; фактические вопросы, ответы на которые можно найти в Интернете или энциклопедии; и детские открытые вопросы, которые требуют выдвижения гипотез, размышления, эксперимента и обсуждения.

На фестивале предполагалась работа с фактическим и открытыми вопросами детей. При сборе вопросов наставники заметили, что многие дети активно хотят рассказать взрослым то, что они знают по тем или иным фактическим вопросам. Поэтому было решено, что старшеклассники и студенты выступят в роли мудрецов, выслушают детей и отнесутся к их высказываниям, тем самым участники смогут выговориться и обсудить свои версии ответов.

Параллельно с работой над фактическими вопросами происходила работа с открытыми вопросами. Именно такие вопросы легли в основу многих лабораторий Фестиваля науки и искусства. Не исключением стала и сказочная лаборатория. В ее основу легли следующие вопросы:

- Существует ли планета домашних животных?
- Правда, если день начинается со сказки, то день будет волшебным?
- Как создавались мультфильмы? И т.д.

Аргументация названия лаборатории «Сказочной» в том, что в современном мире понятия сказка и мультфильм довольно тесно связаны, а порой воспринимаются детьми как синонимичные понятия.

После того, как в «сказочную лабораторию» были отобраны вопросы, то началась разработка теоретического и экспериментального блока лаборатории.

Продумав эксперимент, в котором дети сами должны будут попробовать создать собственный мультфильм на уголке блокнота, ведущие лаборатории приступили к набору теоретического материала. Из-за недостаточного количества знаний в сфере кино, было сложно выбрать нужную и важную информацию из огромного потока интернет-ресурсов. Кроме того, сложность заключалась в том, чтобы написать сценарий простым языком, доступным для детей начальной школы.

Многие вещи, которые были отобраны для выступления изначально ведущим лабораторией, студентам пединститута не были понятны. Тем не менее будущим педагогам было интересно самим во всем разобраться.

Когда материал был готов, перед студентами встала новая задача: отснять рекламный видеоролик. Реклама всех лабораторий должна была сориентировать

участников, в каких лабораториях они смогут найти ответы на свои вопросы, а также организаторам увидеть устойчивость интереса ребенка, ведь после рекламы всех лабораторий ребенок мог пойти и не по своему вопросу, а по эффекту удачного рекламного решения или с другом, или увидеть что-то более интересное для себя на данный момент.

Было понятно, что целевая аудитория – это школьники разных возрастов со своим воображением и мировоззрением. Руководствуясь этим, стали ориентироваться, во-первых, на ясность и простоту послания, во-вторых, на яркость и уникальность воплощения. При съемке менялось местоположение, использовались движения. При монтировании видеоролика о «Сказочной лаборатории» вставились забавные картинки и иллюстрации, знакомый фрагмент из мультфильма, чтобы вызвать у детей положительные эмоции и отклик в душе. Кроме того, что реклама должна быть яркой, она также должна быть запоминающейся. Поэтому был сделан акцент на том, что в лаборатории сказок каждый сможет сам создать свой небольшой мультфильм. «Сказочная лаборатория» не осталась без внимания, в нее пришли дети, причем все они задавали вопросы, которые должны были быть рассмотрены, что говорит об эффективности и ясности сделанной рекламы.

Ход работы в лаборатории можно разделить на несколько этапов.

1. Вводный разговор. Ведущие лаборатории рассказали про основы анимации и мультипликации, как создавались мультфильмы, какой был первый мультфильм в мире, кто его автор. Сразу была видна заинтересованность детей, потому что на каждый виток рассказа у детей возникали вопросы на углубление своего понимания услышанного и о деталях создания того или иного мультфильма. Дети открыто высказывали свои мысли.

2. Эксперимент на основе оптической иллюзии. Для иллюстрации теоретического материала был изготовлен тауматроп – игрушка, основанная на оптической иллюзии. Каждый ребенок запустил эту игрушку, и им понравилась иллюзия «Птичка в клетке», где на одной стороне диска была нарисована птичка, на другой – клетка. Участники удивились, как при вращении диска с большой скоростью сливаются эти два рисунка и создается третий. Тогда услышали рассказ о странном свойстве человеческого глаза: он некоторое время как бы сохраняет то изображение, которое человек видел. Таким образом от мультипликации перешли к рассказу про анимацию.

3. Неожиданно ребенок задал вопрос, которого не было в списке. Вопрос звучал так: «Для чего в детских мультфильмах нужны злые герои?» и «Зачем сняли мультфильм про злого Микки Мауса?». Это говорит о том, что ребенок истинно заинтересован и включен в происходящее, т.е. можно фиксировать первые признаки субъектности.

Больше всего затруднений у ведущих вызвал второй вопрос про Микки Мауса, ведь они даже не подозревали, что данный персонаж в каком-то мультфильме представлен злым. Решено было проверить, действительно ли есть мультфильм, где данный персонаж выступает в роли злодея? Ребенок и остальные ребята стали искать ответ на поступивший вопрос, т.е. отношение перешло в намерение и переросло в действие, а это есть признак субъектности.

Вместе с детьми нашли тот самый мультфильм и убедились, что Микки Маус там злой. Отступив от своего плана, ведущие решили выяснить, почему же он представлен злым, а не добрым, как все привыкли его видеть. Все высказали свои гипотезы, стали искать вместе с детьми информацию, обсудили ее, сверив с возникшими гипотезами, выйдя на обсуждение более глобальных вопросов о значении злых персонажей и поступков в разных сказках.

Данный разворот событий является принципиальным и важным для попадания в отношения, где и взрослый, и ребенок оказываются в активном субъектном состоянии. Именно в этой ситуации у ребенка появляется свое суждение и согласование собственных действий и замыслов с идеями взрослого. А педагог, отказываясь от ранее задуманного плана, позволяет себе пойти за стихийно возникшей ситуацией, тем самым и взрослый, и дети попадают в новую для них ситуацию, которая требует от всех активного думания и поискового действия. Педагог оказывается в ситуацию поиска форм удержания и дления взаимности с детьми на материале общего интереса и выстраивания совместного смыслового поля.

4. Возвращение к ходу занятия и просмотр фрагмента сцены из фильма «Аватар». Построив совместно ответ на вопрос ребенку, вернулись к прежнему разговору об анимации и мультипликации. Детям предлагалось посмотреть, как снимались сцены из фильма «Аватар». После просмотра возникло еще больше вопросов для обсуждения: «Что это за точки на лице?», «Для чего они нужны?». При ответе на вопрос, что точки на лице актера – это маркеры, которые служат для передачи точной мимики актера, была большая заинтересованность детей информацией.

5. Эксперимент. Дети создавали собственный мультфильм в блокнотах. Был сделан акцент на том, что каждый последующий рисунок должен совсем немного отличаться от предыдущего – это вызвало некоторые трудности. Ведь создание мультфильма – это очень трудоемкий процесс, а работа мультипликатора требует концентрации и терпения при прорисовке эскизов и покадровых изображений с помощью традиционной и компьютерной графики, сочетает в себе владение художественными навыками и техническими знаниями. Поток безграничной фантазии детей, усидчивость, стремление воплотить задумку в реальность дали свои плоды, и в итоге у каждого ребенка получился свой, пусть даже небольшой, но такой значимый для него мультфильм. Дети показывали друг другу зарисовки и захотели продолжить рисовать свой мультфильм дома.

Во время работы детей можно было наблюдать, как они останавливались, пересматривали сделанное, спрашивали у взрослых о лучшем способе изобразить то или иное и возвращались к своей работе. Такое возвратно-поступательное действие и характерно для субъектности, когда человек в процессе реализации сравнивает наличное с идеальным замыслом и способен вносить корректировки в свою работу, исходя из своего идеального представления.

Обратили на себя внимание и способы работы детей. Одни дети при создании мультика шли от деталей. Они хотели проработать какую-то малую часть и сделать на ней акцент. Например, у собаки поднимался хвост, у кошки опускалось ушко. Другие же дети, напротив, шли от сюжета. В их голове возникало целое представление о том, где будет происходить действие, как между собой будут взаимодействовать герои, какие события с ними будут приключаться. Задание было одно: нарисовать мультфильм, но как по-разному дети подошли к его воплощению. Такой свободный формат работы позволил педагогам увидеть разные детские подходы к решению задачи.

Таким образом, появление разных версий создало необходимость в обсуждении детских мультисторий, что породило диалогические отношения, т.е. «особый тип смысловых отношений, членами которого могут быть только целые высказывания, за которыми стоят реальные речевые субъекты, авторы данных высказываний» [3, с. 303].

Данная работа с детскими вопросами позволила педагогам преодолеть жесткую привязку к заранее придуманному плану, живо реагировать на возникшую ситуацию, выйти в новые совместные форматы работы, которые создают условия для появления и удержания детской субъектности, преодолеть монологичность взрослого и перевести в диалогические отношения всех участников события, а после занятия с детьми увидеть дальнейшие возможные ходы работы с мультипликацией, текстопорождением и экспериментально-теоретическим расширением интересов детей.

#### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 22.02.2024).
2. Миркес М.М., Юстус Т.И. Практики субъектности в образовании. М.: Линка-Пресс, 2019. 320 с.
3. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 544 с.

## Развитие субъектности у дошкольников

## Development of subjectivity in preschoolers

**Виктория Игоревна Пономарева<sup>1</sup>✉, Анжела Валерьевна Коробейникова<sup>2</sup>,  
Елена Викторовна Агеева<sup>3</sup>**

**Viktoriya Igorevna Ponomareva<sup>1</sup>, Angela Valerievna Korobeinikova<sup>2</sup>,  
Elena Viktorovna Ageeva<sup>3</sup>**

<sup>1, 2, 3</sup> Детский сад № 44, ЗАТО Северск, Томская область, Россия

<sup>1, 2, 3</sup> Kindergarten № 44, ZATO Seversk, Tomskaya oblast, Russia

✉ viktoriya\_ponomareva\_2015@mail.ru

**Аннотация.** Раскрывается понятие «субъектность» как качество личности. Описываются особенности ее формирования в период дошкольного детства. Отмечается важность ознакомления взрослых с механизмами и условиями активации субъектности ребенка. Сензитивным и важным периодом в становлении субъектности является дошкольный возраст. Через проявление активности, инициативы, возможности брать на себя ответственность за сделанный выбор формируется и проявляется субъектность личности. Акцентируется внимание на необходимости накопления и обогащения социального опыта ребенка, создания благоприятной образовательной среды.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, субъектность личности, проявления субъектности, активность, самостоятельность, инициативность, ответственность, дошкольный возраст, позиция взрослого, развитие субъектности ребенка

**Key words:** subject, subjectivity, subjectivity of the individual, manifestations of subjectivity, activity, independence, initiative, responsibility, preschool age, position of an adult, development of the child's subjectivity

Формирование личности ребенка невозможно без развития такого качества, как субъектность. Очень важно обращаться к внутреннему миру ребенка как к субъекту жизни, ставить это приоритетной задачей образования.

Если мы обратимся к научной литературе, то увидим, что эта тема давно волнует умы ученых. Важность и значимость этой темы нашли отражение в трудах таких ученых, как В.И. Слободчиков, А.В. Брушлинский – они изучали проблемы развития субъектного потенциала личности [1]. О становлении дошкольника как субъекта деятельности мы можем прочитать в трудах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина. А.К. Осницкий и В.Э. Чудновский описали развитие опыта личности как основного источника познания [2].

В дошкольном детстве у ребенка уже проявляются попытки управлять своим поведением, развивать саморегуляцию, направленную на достижение цели, принимать правила нормативного поведения в социуме, тем самым развивать свою субъектность.

На пороге школьного обучения родители хотят видеть активного, любознательного, инициативного, самостоятельного ребенка. Но все эти качества не появляются у ребенка просто так. Важно уже в дошкольном возрасте развивать субъектность у детей. Нам, конечно, не совсем привычно слышать это понятие, но оно органично встраивается в логическую цепочку таких понятий, как самостоятельный план действий, получение результата, волевое усилие, лидерские качества [3].

Все это необходимо, ведь те качества, которые мы хотим увидеть во взрослом возрасте, у ребенка закладываются в детстве. Крупным планом перед нами стоит фигура ребенка. Однако важно не забывать и о заднем плане, о том, в какой среде развивается ребенок, где осуществляется его эмоциональное развитие. Субъектность не появляется из ниоткуда, мы, как педагоги, создаем для этого благоприятную среду, которой являются базовое доверие, автономия, самостоятельность и инициативность. Без этого ребенку будет сложно развивать в себе субъектность. Если мы выучим с ребенком цифры, но не дадим возможности ему что-то посчитать, соотнести количество сосчитанных предметов с числом, самому сделать маленькие открытия, то он не сможет приобрести необходимые ему знания [4].

Ребенку важно находиться в комфортной ему среде, где он может комфортно самовыражаться. Для этого ему не обходимо иметь достаточный уровень речевого развития, соответствующий его возрастной норме. При взаимодействии со взрослым ему важно правильно доносить свои потребности до взрослого и получать от него понятную обратную связь. Речь является главным инструментом коммуникации, через которую мы получаем огромный объем знаний, развиваем свою познавательную сферу [5]. В дошкольном возрасте, когда еще не до конца сформирован внутренний план действий, самоконтроль, еще не наступила эмоциональная зрелость, если ребенок чувствует дискомфорт, то он не будет учиться, стремиться получать новые знания. Это очень важный аспект развития субъектности у детей. Важно развивать уверенность, комфорт, благоприятный эмоциональный фон. Не стоит забывать о стремлении родителей к всестороннему развитию собственного чада. Отдавая детей в разнообразные кружки, секции, школы искусств, родители часто не учитывают желания и интересы детей. Это впоследствии может привести к нежеланию учиться, к потере интереса и активному познанию мира, умению ставить перед собой задачи и решать их. Важно прислушиваться к ребенку, он вступает в диалог с референтной средой, через которую получает опыт, набирается умений, в результате чего развивается его субъектность [8].

Обратимся к важности развития субъектности. Умение ставить цели, планировать, самоопределяться, оценивать себя – эти умения проявляются у ребенка

дошкольного возраста. Родителям и педагогам важно формировать не только когнитивные умения, но и дать пережить эмоциональный опыт – опыт познавательной радости. Иногда взрослому проще пресечь инициативу ребенка, чем дать возможность совершить свое открытие. Развитие субъектности у ребенка требует временных, эмоциональных затрат от взрослого. Взрослому необходимо быть глубоко заинтересованным в жизни ребенка, разделять его интересы. Важно вырабатывать баланс между инициативностью и безопасностью, инициативностью и вседозволенностью ребенка [7].

Ребенку нужно научиться понимать эти границы и уметь вести себя в рамках общественных норм. Родителям и педагогам не нужно искусственно создавать защитный вакуум для ребенка, где ребенок не сталкивается с реальной жизнью. Не испытывает разочарований, а находится только в ситуации успеха. Ребенку особенно необходима поддержка взрослого, но также стоит давать ребенку возможность самому принимать решения. Ребенка важно подбадривать в моменты разочарования и хвалить в минуты успеха. Показывать ребенку с самого детства интересные стороны неудач, которые он может принимать как точку роста и изменять окружающую ситуацию в свою пользу. Педагогам и родителям необходимо развивать и накапливать его социальный опыт [4]. В дошкольном возрасте это лучше делать через игру, так как ведущий вид деятельности в этом возрасте – игра, через которую ребенок социализируется, осваивает мир, строит человеческие взаимоотношения.

Предоставляя возможность выбора, поддерживая самостоятельные надситуативные действия в процессе взаимодействия с ребенком, педагог способствует возникновению у дошкольников уверенности в правильности и необходимости проявления детской активности, самостоятельности, креативности, субъектности. Поэтому важнейшим условием ее развития выступает ориентация образовательного процесса на обеспечение дошкольникам личностной свободы [5].

Взрослый помогает и направляет ребенка в игре, давая ему право самоопределения, при этом ребенок сам ставит цель, определяет задачи и ищет пути их решения. Активная позиция ребенка определяется его внутренним состоянием. Принципиально, чтобы эти условия выполнялись как родителями, так и педагогами [6].

Завершая, еще раз подчеркнем, что формирование субъектной позиции начинается в дошкольном детстве. Для этого необходимы усилия родителей и педагогов, их педагогическая поддержка в создании ситуации благополучия [9]. Субъектность развивается в игре, выходя в пространство других видов деятельности при соответствующей поддержке взрослых.

## Список источников

1. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория высших психологических функций // Психологическая наука в России в XX столетии: проблемы теории и истории. М.: Институт психологии РАН, 1997. 574 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 389 с.
3. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14–27.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка: Обучение и развитие в дошкольном возрасте. М.: Эксмо-Пресс: Смысл, 2004. 512 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2017. 198 с.
7. Давыдов В.В. Основные периоды психического развития ребенка // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г.В. Бурменская. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 656 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета, 1972. 576 с.
9. Семенова Н.А. Благополучие и безопасность детства: педагогические аспекты // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4 (102). С. 22–31.

**Влияние гиперопекающего стиля воспитания на развитие социальной активности ребенка дошкольного возраста**

**The influence of an overprotective parenting style on the development of social activity of a preschool child**

**Елена Владимировна Ромашова<sup>1✉</sup>, Ирина Александровна Дроздецкая<sup>2</sup>**  
**Elena Vladimirovna Romashova<sup>1</sup>, Irina Aleksandrovna Drozdetskaya<sup>2</sup>**

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ Romashovaelenaro@mail.ru

*Аннотация.* Рассматриваются особенности влияния гиперопекающего стиля воспитания на формирование личности ребенка, развитие социальной активности гиперопекающего ребенка дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* воспитание, гиперопека, социальная активность, образовательное пространство  
*Key words:* education, overprotection, social activity, educational space

Семья рассматривается как ячейка общества со своими традициями, взглядами, правилами, взаимоотношениями, как среда, где формируется личность ребенка, его основные социальные навыки. Родители современного поколения детей являются представителями цифрового мира и имеют свои взгляды на воспитание, иногда противоречивые. На уровне личности родительство предстает как социально-психологическое образование личности – система установок, выражающих в проявлении заинтересованности действовать в отношении ребенка [1]. Именно семья для ребенка является тем самым стартом, где он получает свой первый социальный опыт. В процессе взаимоотношений внутри семьи происходит его коммуникативное развитие, социализация. Навыки и умения, полученные в семье, скажутся на будущей жизни [2]. Благополучность социального развития в семье, успешное развитие личности ребенка во многом зависят от стиля воспитания, который выберут родители.

Современные родители все чаще проявляют гиперопеку по отношению к своим детям. Это обуславливается социально-экономической, политической обстановкой, уровнем стресса и тревожности. Большинство семей имеют одного ребенка, долгожданного, иногда рожденного возрастными родителями. Каждый стремится дать все самое лучшее, сознательно защищая своего ребенка от окружающего мира, оправдывая своей заботой и любовью, обеспечивая его всем необходимым.

В научном толковании гиперопека – это стиль воспитания с чрезмерной опекой над ребенком; излишняя забота и чрезмерный контроль родителя или обоих

родителей над ребенком, при которых ребенку предоставляется минимум самостоятельности [3]. Ученый Л.М. Фридман дает определение гиперопеки – это определенный тип родительских отношений, оказывающий огромное влияние на становление личности ребенка [4].

Исследователи О.И. Зотова и И.К. Кряжева выделяют характерные черты гиперопеки: демонстрация повышенного внимания к ребенку со стороны родителя, стремление уберечь от неприятных окружающих стимулов и опасностей, контроль самостоятельных проявлений ребенка к деятельности [5].

В научной литературе симптомы гиперопеки описаны как:

- стремление родителей контролировать поведение ребенка (перфекционизм), окружать заботой, оберегать;
- осуществление через требования, инструкции с использованием манипулятивных методов (ребенок не в состоянии самостоятельно решать возникшие повседневные трудности и жизненные проблемы);
- формирование обусловленной реакции – «выученной беспомощности» (трудности социальной адаптации, заниженной самооценки), отсутствие инициативности, невозможности установления доверительных отношений [6].

Ребенок, окруженный чрезмерной заботой и контролем, при любом столкновении с проблемой не может проявить самостоятельность, родитель все делает за ребенка. В такой ситуации дети испытывают трудности в развитии социальных, коммуникативных навыков, проявлении активности. По результатам исследования кандидата психологических наук С.А. Капустина следует отметить, что у детей, живущих в условиях гиперопеки, наблюдается ориентировка на внешнюю помощь. Этому типу присущи такие черты, как повышенная зависимость от других людей, слабоволие и повышенная привязанность к родителям [7].

В процессе развития ребенка происходит усвоение им социальных норм и правил, совершенствование его поведения, поступки приобретают социально детерминированную форму. Процесс развития происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребенка с социальным окружением, начиная с дошкольного детства, поскольку здесь закладывается фундамент личности, развиваются многообразные отношения с миром. Важно, чтобы с самого начала такая активность приобретала выраженный социальный характер.

Социальная активность – это способность ребенка взаимодействовать с другими людьми, выражать свои мысли и чувства. Его способность самостоятельно преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, встраивать стратегию и тактику собственной жизнедеятельности. Решение этой задачи и призвано обеспечить совершенствование социальной активности с дошкольного детства [8].

Динамика совершенствования дошкольного образования, со своим многообразием технологий и методик, дает возможность рассматривать дошкольное учре-

ждение как уникальную образовательную среду, в которой ребенок имеет возможность насыщенного, полноценного и безопасного проживания своего детства и социально личностного развития (Е.Е. Кравцова, Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Кларина и др.) [9].

Дошкольное учреждение – это среда, в которой ребенок познает окружающую действительность, для ребенка это первая социальная общность. Через взаимодействие с людьми разного возраста и социального положения формируется живая практика взаимоотношений, через освоение ребенком различных видов детской деятельности, которые могут быть направлены на решение общественно важных задач, дошкольник получает возможность самовыражения, самостоятельности.

ФГОС дошкольного образования отмечает ребенка-дошкольника субъектом образования: у него активная позиция в выборе содержания своего образования, объектов социокультурной среды и общения, а задача педагога – обеспечить создание развивающей социокультурной среды, позитивное общение детей, формирование основных социальных навыков [10].

С принятием ФОП ДО ставятся новые задачи, где особо выделяется приоритет духовного над материальным: гуманизм, милосердие, справедливость, чувство коллективизма, взаимоуважения, взаимопомощи, призванные обеспечить развитие социальной активности дошкольника. Успешность социального развития предопределяется влиянием разных факторов (генетических оснований, предметной, пространственной и социальной среды, активностью индивида), важнейшим среди которых является целенаправленное социальное воспитание. С помощью специально созданных условий, где будет предоставлено ребенку больше свободы и ответственности, чтобы он мог развиваться самостоятельно, не через критику родителей о воспитании, а через среду, вовлекая родителей [11].

Развитие социальной активности у гиперопекаемых детей занимает важную роль в развитии личности, успешной адаптации в обществе. Решая такую задачу, была организована опытно-экспериментальная работа по развитию социальной активности у гиперопекаемых детей дошкольного возраста на базе МАДОУ № 5 г. Томска, где в качестве критериев использовались структурные компоненты социальной активности: инициативность, активность, самостоятельность, общение со сверстниками.

Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Реализация потребности ребенка в самостоятельном выполнении деятельности во многом зависит от возможностей достижения результата, от владения ребенком необходимыми умениями, навыками, способами действия.

Владения определенными навыками придает ребенку уверенность в своих силах и побуждает его быть активным и настойчивым при достижении своей цели, возможность самостоятельно выбрать способы для ее решения. Таким образом, развитие самостоятельности у ребенка тесно связано с такими его психологическими особенностями, как активность, инициативность, самоконтроль. В эксперименте приняли участие дети 5–7 лет из четырех групп с наполняемостью 18–20 детей в каждой группе. По результатам наблюдения и анкетирования родителей, в чьих семьях присутствует гиперопекаемый стиль воспитания, мы выделили 20 детей дошкольного возраста.

Используя для диагностики карты наблюдений А.М. Щетининой, мы выявили, что низкий уровень самостоятельности наблюдается у 65% гиперопекаемых детей (13 человек) и только у 25% (7 человек) средний. Высокого уровня не выявлено. Это говорит о том, что ребенок не может самостоятельно себя занять, найти себе дело, ему сложно найти пути решения в сложившейся ситуации, нуждается в помощи со стороны взрослого или сверстников. У гиперопекаемых детей также снижена активность, это видно из показателей: средний уровень – 45% (9 человек), низкий уровень – 35% (7 человек), всего лишь у 18% (4 человека) отмечен высокий уровень. Малая активность проявлялась во взаимодействии со сверстниками, в нежелании участвовать в играх, отсутствии интереса к новому.

Опираясь на карты наблюдения, оценивая уровни проявления инициативности, обнаружили, что на низком уровне не отмечены такие показатели, как взятие на себя главной роли, принятие участие во всех делах, стремление быть первым, высказывание своей точки зрения и настаивать на своем. По результатам у 11 человек (55%) низкий уровень инициативности, средний показали семь детей (35%) и лишь два человека (10%) – высокий. Данные исследования позволяют заключить, что большая часть детей – 11 человек (55%) гиперопекаемых детей дошкольного возраста – имеют низкую социальную активность, не самостоятельны, нет уверенности в своих силах и возможностях, тревожны, часто не имеют своего мнения, ведомы, при возникновении проблемной ситуации нуждаются в помощи взрослого.

Таким образом, можно сказать, что детский сад надо рассматривать как единую образовательную среду с большими возможностями в формировании навыков социальной активности дошкольника, где в непринужденной обстановке через педагогическую ситуацию, вовлечение его в доступную деятельность, в разнообразные социальные связи можно оказывать содействие в накоплении личного опыта проявления социальной активности. Переживая, наблюдая, давая объяснения, самостоятельно оценивая результаты своей деятельности и деятельности сверстников, ребенок приобретает для себя опыт личного участия в делах социальной значимости. Созданная педагогическая ситуация должна быть частью реального мира современного дошкольника и обязательно должна давать

возможность для самостоятельной активности, проявления творческих способностей, индивидуальных возможностей и накоплению личного социального опыта. Благодаря сопереживанию, сотрудничеству, сотворчеству, детской субъективной значимости и содействию, которые лежат в основе взаимодействия «взрослый – ребенок», педагогическая ситуация становится развивающей не только для ребенка, но и для взрослого, открывая новые возможности осуществления педагогической деятельности и выстраивания новых отношений. Создание образовательной среды дошкольного учреждения с применением вышеперечисленного позволит организовать единый творческий тандем, в основе которого лежит активная социальная деятельность всех участников педагогического процесса, основанная на взаимодействии и партнерских отношениях, что впоследствии откроет возможности дошкольнику для дальнейшей социальной активности [12].

### Список источников

1. Девятых С.Ю. Феномен родительства: социально-психологический аспект. Витебск: ВГУ, 2005. 105 с.
2. Голубев В.Н. Стили родительского отношения и развитие коммуникативных умений ребенка // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 43. С. 19–22.
3. Волкова М.В., Петрова С.С. Проблема гиперопеки в семье // Вопросы педагогики. 2020. № 11-2. С. 79–82.
4. Фридман Л.М. Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей. М.: Сфера, 1999. 2000. 204 с.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 2010. 334 с.
6. Трубайчук Л.В. Формирование общекультурных умений у детей дошкольного возраста // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 1 (4). С. 41–45.
7. Капустин С.А. Использование результатов исследования семей с детско-родительскими проблемами в практике психологического консультирования взрослых людей // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2016. № 1. С. 79–95.
8. Юревич С.Н., Магасумова Э.У. Социальная активность дошкольников как психолого-педагогическая проблема // Международный студенческий вестник. 2018. № 1.
9. Бабаева Т.И. Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте // Сборник научных трудов. СПб.: АКЦИДЕНТ, 1996. С. 3–14.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 23.03.2024).
11. Семенова Н.А. Благополучие и безопасность детства: педагогические аспекты // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4 (102). С. 22–31.
12. Николаева А.Г. Педагогические условия развития социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве детского сада // Психологические, социальные и педагогические аспекты преемственности дошкольного и начального образования: сб. науч. и науч.-метод. ст. по материалам науч.-практ. конф. СПб.: Русский остров, 2011. С. 54–61.

**Организационно-педагогические условия подготовки родителей  
к сопровождению обучения младших школьников в первом классе**

**Organizational and pedagogical conditions for preparing parents  
to support the education of junior schoolchildren in first grade**

**Екатерина Равшановна Семенова**

**Ekaterina Ravshanovna Semenova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

taisvtomske@mail.ru

*Аннотация.* Анализируется проблематика реализации организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе. Приводятся тезисы разработанной программы организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе. Описываются результаты диагностики, направленной на оценку результативности организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе

*Ключевые слова:* сопровождение, первоклассники, подготовка родителей, организационно-педагогические условия

*Key words:* support, first-graders, parent training, organizational and pedagogical conditions

На сегодняшний день проблемы организации взаимодействия между семьей и школьной образовательной организацией очень актуальны, так как во многих семьях на современном этапе развития общества отмечаются проблемы экономического благополучия, что приводит к чрезмерной профессиональной загруженности родителей, а также к тому, что воспитанию детей родители уделяют гораздо меньше времени, чем требуется. При поступлении ребенка в первый класс это обретает особую значимость, потому что дети нуждаются в том, чтобы родители оказывали им помощь и сопровождали обучение на начальном этапе в условиях школьной образовательной организации. Однако родители халатно относятся к процессу взаимодействия с образовательной организацией, что обусловлено часто устаревшими методами, которые педагоги используют в данном направлении работы с родителями, а также низким уровнем квалификации родителей в вопросах сопровождения обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации.

В организации обучения младших школьников при поступлении в первый класс огромную роль играет опора на семью, наличие у родителей серьезного

настрою на проведение в домашних условиях необходимых мероприятий, направленных на повышение эффективности развития личности обучающихся и их эффективной адаптации к новым условиям. Одним из условий организации воспитательно-образовательного процесса обучающихся является включение родителей и других членов семьи ребенка.

Одним из приоритетных аспектов такого социального взаимодействия школы и семьи является формирование родительской готовности к обучению ребенка в образовательной организации [1; 2]. Следует заметить, что взаимодействие с родителями всегда было неотъемлемой и важной частью деятельности школы [3; 4], однако сегодня изменились функциональные обязанности и порядок взаимодействия участников системы образования в целом и взаимодействия с родительской общественностью [5].

Основным условием ФГОС выступает то, что должно быть организовано педагогическое взаимодействие между педагогическим коллективом и семьями обучающихся, а основным принципом выступает принцип партнерства с родителями. Также в рамках содержания и условий, которые обеспечиваются для социального развития детей, предусмотрено, что родители и педагоги должны тесно взаимодействовать, решая вопросы образования ребенка путем непосредственного вовлечения родителей в образовательную деятельность детей [6].

Цель предлагаемых условий связана с оптимизацией взаимодействия педагогов и родителей в рамках школьной образовательной организации и внедрением новых организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации.

Данные условия позволят решить ряд задач:

- 1) организацию сотрудничества между педагогами и родителями с целью личностного развития обучающихся и сопровождения процесса их обучения;
- 2) развитие у педагогов навыков и умений, необходимых для организации эффективного взаимодействия педагогов и родителей в школьной образовательной организации;
- 3) развитие у родителей навыков и умений, необходимых для эффективного взаимодействия педагогов и родителей в школьной образовательной организации;
- 4) развитие у родителей навыков и умений, необходимых для эффективного сопровождения обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации.

Программа организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации строилась с учетом предположения о том, что подготовка родителей к сопровождению обучения младших школьников

в первом классе в условиях школьной образовательной организации будет эффективна при реализации следующих организационно-педагогических условий:

– будут использованы индивидуальные формы взаимодействия с родителями, определенные в соответствии с конкретными проблемами воспитания, характерными для конкретной семьи;

– будут использованы традиционные методы работы, призванные обеспечить наиболее эффективное личностное развитие младших школьников на территории начальной школы;

– взаимодействие педагога с родителями будет организовано с применением современных технологий организации взаимодействия.

В соответствии с разработанной программой реализации организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации выделены основные направления работы (таблица).

**Основные направления программы реализации организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации**

Основное направление работы	Характеристика	Вид работы
Работа с педагогами	Подготовка педагогов к реализации организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации	Групповая работа
Работа с родителями	Подготовка родителей к реализации организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации	Групповая и индивидуальная работа
Работа с обучающимися	Разработка и апробация мероприятий в рамках реализации организационно-педагогических условий подготовки родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации	Групповая работа

Традиционными методами реализации психолого-педагогических условий взаимодействия педагогов и родителей в школьной образовательной организации были следующие:

- 1) лекции;
- 2) консультации;
- 3) обучающие семинары;

- 4) физкультурно-оздоровительные методы;
- 5) творческая деятельность;
- 6) коммуникативные методы.

Инновационными методами реализации психолого-педагогических условий взаимодействия педагогов и родителей в школьной образовательной организации были следующие:

- 1) проектная деятельность;
- 2) тематические квесты;
- 3) мастер-классы;
- 4) семейные конкурсы.

После апробации разработанной программы у родителей экспериментальной группы отмечено значительное улучшение развития когнитивного компонента (сформированности знаний об идеальном родителе), развитие эмоционального компонента и поведенческого компонента сформированности знаний об идеальном родителе; улучшение выраженности осознанной родительской позиции, осознанности родительских чувств, родительской ответственности, осознанности родительских установок и ожиданий.

Таким образом, в результате проведения экспериментальной работы сделано предположение о том, что подготовка родителей к сопровождению обучения младших школьников в первом классе в условиях школьной образовательной организации будет эффективна при реализации определенных организационно-педагогических условий, подтвердилось

#### **Список источников**

1. Учитель и родитель: психолого-педагогические аспекты образовательного партнерства: метод. пособие для педагогов / авт.-сост. И.И. Бондарева, Т.А. Рунова. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. 111 с.
2. Приятелева М.К. Семейный воспитательный потенциал как условие социального партнерства школы и семьи // Нижегородское образование. 2012. № 1. С. 153–156.
3. Вахрушева И.Г., Блинова Л.Ф. Путь к успеху. Пособие по работе с родителями для школы / под общ. ред. И.Г. Вахрушевой. Казань, 2000. 322 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 368 с.
5. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В. Формирование родительской готовности к обучению ребенка в школе в образовательном партнерстве школы и семьи // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 78–86.
6. Приказ об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изменениями на 11 декабря 2020 года). URL: [https://lic43sar.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/69/FGOS\\_NOO\\_Prikaz\\_Minobrnauki\\_Rossii\\_ot\\_06.10.2009\\_N\\_373.pdf](https://lic43sar.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_NOO_Prikaz_Minobrnauki_Rossii_ot_06.10.2009_N_373.pdf) (дата обращения: 19.04.2024).

**Развитие предпосылок познавательных универсальных учебных действий  
детей старшего дошкольного возраста средствами робототехники**

**Development of prerequisites for cognitive universal educational actions  
of children of senior preschool age through robotics**

**Кристина Александровна Серегина**

**Kristina Alexandrovna Seregina**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

kris\_srg@mail.ru

*Аннотация.* Рассматриваются возможности использования ресурсов робототехнического конструктора для развития предпосылок познавательных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание уделяется развивающему потенциалу робототехники и разным формам организации конструкторской деятельности и программирования для развития тех или иных предпосылок познавательных универсальных учебных действий на этапе дошкольного детства, реализуемых на практике.

*Ключевые слова:* предпосылки познавательных универсальных учебных действий, робототехника, дети старшего дошкольного возраста, конструирование, программирование

*Key words:* prerequisites for cognitive universal educational activities, robotics, children of senior preschool age, design, programming

Самостоятельный и творческий, социально активный и способный к саморазвитию ребенок – это запрос, который современный социум выдвигает к развитию дошкольника. Дошкольное детство – период, в течение которого ребенок активно стремится к познавательной деятельности, ему интересен мир вокруг него, все неизведанное и таинственное, именно в этот период закладываются фундаментальные компоненты становления личности ребенка. Дети интересуются устройством предметов, задают вопросы, рассуждают и придумывают, находят разные варианты решения проблемных вопросов. Одним из наиболее перспективных средств развития ребенка средством сегодня является робототехника. Робототехника сочетает в себе все вышеперечисленное: ребенок разрабатывает будущий проект, обдумывает механизм его работы, выбирает способы конструирования постройки и создает программы для нее.

В силу большой любознательности детей старшего дошкольного возраста данный период благоприятен для развития познавательных процессов. Старшим дошкольникам присуще доверие к педагогу, подражание и ориентация на авторитет взрослого в поведенческом и деятельностном аспекте, эмоциональность и

стремление связать приобретенный личный социальный опыт с изучаемым материалом.

Успешность обучения в школе зависит от многих компонентов, одним из которых является сформированные предпосылки универсальных учебных действий (УУД). Поэтому целесообразно оценивать готовность старших дошкольников к обучению в школе не только на основе знаний, умений и навыков, а на базе сформированности предпосылок УУД: регулятивных, познавательных и коммуникативных. Готовность и умение учиться – это и есть формирование предпосылок универсальных учебных действий [1]. Преемственность дошкольного и начального образования важна для успешности обучения, развития детей и может быть реализована через различные виды деятельности, обеспечивающие формирование предпосылок УУД [2].

XXI в. внес в систему образования дошкольников новые направления. Система обучения Lego Education открывает перед ребенком дошкольного возраста возможности конструирования и программирования, является уникальным средством развития предпосылок познавательных УУД через программирование (создание алгоритмов) и конструкторскую деятельность: развитие мелкой моторики, закрепление сенсорных эталонов, развитие логического мышления и пространственных представлений. Конструкторская деятельность, предполагающая работу с разнообразным конструктором, из деталей которого можно построить простые механизмы, доступные возрасту детей, имеет огромный образовательный потенциал. В совокупности с программированием, благодаря которому ребенок собирает роботов, способных выполнять манипуляции, четко заданные в программе ребенка, например движение по заданному маршруту или сортировка предметов по цветам, робототехника является привлекательным видом деятельности для детей.

Робототехника является одним из универсальных направлений для развития предпосылок познавательных универсальных учебных действий. Сочетая в процессе занятия конструкторскую деятельность и программирование, ребенок широко развивает и познавательную сферу.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс детских садов становится доступным с повышением актуальности Lego и робототехники в целом. Благодаря им дошкольники овладевают умениями и навыками работы с современными техническими средствами, элементами компьютерной грамотности, а также способствуют развитию предпосылок познавательных УУД.

Робототехника для детей дошкольного возраста – это творческие проектные занятия, на которых малыши создают роботов с использованием специальных конструкторов. Получается интеграция математики, физики, информатики и ин-

женерии. Такая деятельность вполне под силу детям старшего дошкольного возраста, которые проявляют интерес к устройству окружающего мира и к разнообразным механизмам.

Процесс создания роботов является очень кропотливым, требует внимательности и терпения, в процессе которого дети учатся размышлять, выявлять проблемы и решать их, предсказывают результаты и возможные последствия от принятых решений.

Робототехника способствует развитию высших психических функций: мышления, памяти и внимания; этот вид конструкторской деятельности способствует развитию таких мыслительных процессов, как классификация, анализ и синтез, обобщение. Кроме того, включение базовых знаний из робототехники в дошкольное образование является частью общего образования, что позволяет дошкольным образовательным учреждениям реализовать требования ФГОС дошкольного образования [3].

Робототехника актуальна в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, потому что:

1. Способствует интеграции образовательных областей в процессе деятельности.

2. Объединяет игровую деятельность с исследовательской и экспериментальной.

3. Способствует развитию воображения, творческой активности и умения работать в коллективе; формированию познавательных действий и становлению сознания.

4. Предполагает организацию проектной деятельности, являющейся одной из наиболее эффективных для формирования познавательных способностей дошкольников.

Познавательные УУД являются самой большой группой из всех. Предпосылки к их формированию включают в себя [4]:

- навыки сформированности сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
- умение ориентировки в пространстве и времени;
- умение пользоваться инструкциями и применять правила;
- умение ставить задачи и создавать алгоритмы для их решения;
- умение определять объекты и явления окружающей среды, узнавать и называть их;
- умение классифицировать и осуществлять сериацию на конкретном предметном материале;
- умение выделять существенные признаки объектов;
- умение устанавливать соответствия между картинками и реальными предметами;

- умение моделировать с целью решения конкретных задач;
- умение осуществлять знаково-символические действия, в процессе программирования;
- умение анализировать предметы;
- умение устанавливать причинно-следственные связи.

В свете ФГОС дошкольного образования актуальность образовательной робототехники неоспорима, так как ее основа – конструирование, один из любимых продуктивных видов деятельности для детей дошкольного возраста [5]. В связи с этим была организована работа по развитию предпосылок познавательных УУД детей старшего дошкольного возраста на базе детско-родительского центра «Птенец» г. Томска: разработана программа по основам робототехники «Творческое конструирование и робототехника», обустроена развивающая предметно-пространственная среда современными наборами образовательных конструкторов Spike Start.

В рамках реализации программы дополнительного образования были организованы разнообразные способы работы с детьми, направленные на развитие предпосылок познавательных УУД [6], которые представлены на рис. 1.



Рис. 1. Предпосылки познавательных УУД детей старшего дошкольного возраста, формируемые посредством робототехники

1. Кодирование (использование знаков и символов как условных заменителей реально существующих объектов и предметов) через программирование роботов с использованием блочного программирования: перевод текстового (озвученного педагогом) программирования в блочное программирование.

2. Декодирование (считывание информации) через расшифровку (озвучивание ребенком) программы, обозначение цели созданной программы и функциональных возможностей программы.

3. Умение использовать наглядные модели: схемы, планы и чертежи, отражающие пространственное расположение предметов:

- конструирование роботов с использованием пошаговой инструкции – схемы;
- конструирование роботов, используя схемы с пропущенными шагами;
- конструирование роботов по графической модели (изображению), представленной в трех проекциях (вид сзади, вид спереди, вид сбоку);
- конструирование робота по графической модели (изображению) одной проекции (вид спереди);
- конструирование робота по образцу (готовой модели);
- конструирование робота по условию (тема работы, количество электронных компонентов);
- конструирование робота по воображению (свободное конструирование).

4. Умение выделять параметры объекта, поддающиеся измерению:

- задания на определение количества выполненных действий (использование блоков столбчатой диаграммы);
- задания на измерение возможной высоты конструкции, длины и ширины, доступной для измерения (насколько высокой может быть башня, если необходимо оставить датчик цвета на той же высоте).

5. Установление взаимно-однозначного соответствия:

- создание программы, четко отражающей назначение робота (сортировка цветов: черные – направо, белые – налево);
- создание программы по условию от педагога.

6. Анализ объекта с целью выделения существенных и несущественных признаков:

- задание на модернизацию робота с сохранением подвижных элементов (посмотри, что можно изменить, добавить, но при этом сохрани датчики и моторы);
- посмотри на образец, определи, какие детали необходимы для постройки, что можно пропустить.

7. Умение устанавливать аналогии на предметном материале:

- конструирование роботов, подобных реальным объектам: поиск аналогов и подбор программ;
- программирование роботов с опорой на реальный объект или механизм;
- создание программ, используя раздаточный материал (изображения блоков программирования).

8. Синтез (составление целого из частей):

- конструирование;
- программирование по заданным блокам.

9. Выдвижение гипотез и их обоснование. Продумывание механизмов, создание для них программ (я хочу, чтобы вертолет спасал людей; для этого нужно сделать механизм катушки...).

10. Установление причинно-следственных связей (построение логической цепи рассуждений):

– для того чтобы программа работала, нужно подобрать блоки, необходимые для запуска именно этого робота;

– задания на программирование (игра «ПиктоМир») в печатном варианте: помоги роботу починить платформу.

11. Установление причинно-следственных связей.

Например, если робот разваливается, значит, скорость движения мотора выше, чем необходимо, следовательно, нужно убавить скорость и запустить снова.

Робототехника учит детей самостоятельно мыслить, находить проблемы и придумывать пути решения этих проблем, обучает прогнозировать результаты и возможные последствия от принятых решений – все это способствует развитию предпосылок познавательных УУД. И в первую очередь этот происходит эффективно, если сам педагог заинтересован в его положительном результате. Постоянное наблюдение за детьми и высокая компетентность – залог результативной деятельности.

#### Список источников

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в детском саду. От действия к мысли: пособие для воспитателя. М.: Просвещение, 2011. 130 с.

2. Семенова Н.А. Преемственность дошкольного и начального образования через использование проектной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 3 (31). С. 9–15.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 05.03.2024).

4. Магомедова Р.Р. Формирование универсальных учебных действий в дошкольном образовании: учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. 107 с.

5. Петрова И.О. ЛЕГО-конструирование: развитие интеллектуальных и креативных способностей детей 3–7 лет. М.: Академия, 2007. 115 с.

6. Комарова Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2012. 119 с.

## Раздел 8. СЕМЬЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

УДК 372.881.111.1

### Развитие субъектности у подростков с девиантным поведением в зависимости от родительского отношения

### The development of subjectivity in adolescents with deviant behavior depending on parental attitude

**Варвара Павловна Завьялова**

**Varvara Pavlovna Zavyalova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

0000@tspu.edu.ru

*Аннотация.* Проанализировано понятие субъектности у подростков с девиантным поведением. Рассмотрено влияние родительских отношений на поведение подростка. Разобраны основные аспекты для развития субъектности у подростков с девиантным поведением.

*Ключевые слова:* субъектность, девиантное поведение, подростки, психологические исследования, семья

*Key words:* subjectivity, deviant behavior, adolescents, psychological research, family

Развитие субъектности у подростков с девиантным поведением и его связь с родительскими отношениями являются важной и актуальной темой в обществе. Современные ученые и практики в своих исследованиях по определению влияния родительских отношений на уровень субъектности у подростков с девиантным поведением подтвердили тот факт, что качество родительских отношений напрямую связано с уровнем субъектности у подростков [1]. Данная тема имеет ключевое значение для понимания и разработки эффективных стратегий по предотвращению и коррекции девиантного поведения у подростков.

Рассмотрим термин «субъектность», который активно вошел в употребление в российской психологии и педагогике во второй половине XX в. Одними из первых обосновали данный термин А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн.

В работах А.Н. Леонтьева субъектность рассматривается в контексте культурного и исторического развития личности, влияния общественной и культурной среды на формирование личности, развитие психических процессов и ее деятельности [2]. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, субъектность рассматривается

как сложное психологическое образование, формирующееся в результате взаимодействия личности с окружающей средой, ценностями, смыслами и социокультурным контекстом [3].

На наш взгляд, субъектность – это способность человека воспринимать и понимать мир через собственные мысли, чувства и опыт. Особенно ярко проявляется субъективность в подростковом возрасте, так как в этот период развития человек начинает формировать собственное представление о себе и окружающем мире, определять отношение к себе, окружающим и различным ситуациям.

По мнению А.Н. Леонтьева, понимание субъектности отличается глубоким анализом взаимосвязи между личностью и обществом, акцентируя внимание на важности культурного и социального контекста для формирования субъективного опыта и личностного развития [2]. Становление и развитие личности во многом зависят от адекватности самосознания, самооценки, позитивного отношения к собственному потенциалу развития, способности ставить собственные цели в жизни и проектировать себя в перспективе развития. Перечисленные качества личности формируются именно в подростковом возрасте, когда происходит период перехода от детства к зрелости, что способствует качественному преобразованию субъектности.

В подростковом возрасте наиболее динамично развивающимися компонентами субъектности являются активность, осознание способности к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание своей уникальности, понимание и принятие других людей, развитие самости. Формирование этих компонентов обусловлено, прежде всего, социальной средой, в которой живет подросток, и качеством отношений, которые устанавливают окружающие его люди. Если среда и условия взаимодействия характеризуются бедностью и однородностью стимулов для развития, тогда подросток начинает искать эти условия в Интернете.

Психологические исследования показывают, что становление и развитие подростков сопровождаются множеством трудностей. В связи с этим вопросы психологического сопровождения в различных сферах жизнедеятельности подростка и изучения адаптивных ресурсов подростков возрастают в актуальности и определяют значимость темы исследования. Проблемная область значимости процесса развития субъектности личности становится очевидной при решении многих задач в контексте различных направлений психологии.

При наличии большого количества теоретических исследований по проблеме субъектности, практически отсутствуют прикладные исследования, направленные на психологическое сопровождение субъектного образа жизни подростков.

В психологических исследованиях обычно изучаются следующие аспекты [4]:

– идентификация субъектного образа жизни подростка направлена на изучение уникальных характеристик и особенностей субъектного образа жизни каждого конкретного подростка, включая ценности, убеждения, интересы, потребности и жизненные цели;

– психологическое сопровождение – разработка и апробация методов и инструментов психологической поддержки подростков с целью улучшения их психического благополучия, самопонимания и адаптации в обществе;

– изучение влияния окружающей среды на субъектный образ жизни, проведение исследований влияния семьи, школы, друзей, социокультурного контекста на формирование субъектного образа жизни подростка;

– развитие положительной самоидентификации и самооценки – изучение способов развития у подростков положительной самоидентификации, уверенности в себе, умения реализовывать свои потенциалы и жизненные цели;

– развитие устойчивости и адаптивности – изучение факторов, способствующих развитию у подростков устойчивости перед трудностями и стрессами, а также способов укрепления их адаптивности к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

Данные исследования помогают не только лучше понять психологические потребности и особенности подросткового возраста, но и разрабатывать эффективные практики и программы психологической поддержки, направленные на улучшение качества жизни и психологического благополучия подростков.

Особенно стоит отметить подростков с девиантным поведением. Девиантное поведение обычно свидетельствует о нарушениях в психической сфере или взаимоотношениях с окружающими, и помощь в развитии субъектности может быть одним из ключей к изменению их поведения [1]. Поэтому при развитии субъектности у подростков с девиантным поведением необходимо:

1) формировать понимание собственных эмоций и потребностей ребенка, оказать помощь в осознании, распознавании и выражении своих чувств, понимании собственных потребностей и стремлений, что поможет им лучше понимать себя и свои реакции на окружающий мир;

2) развивать самоидентификации. Детям необходима поддержка в процессе определения своих ценностей, интересов, страхов, помощь в понимании того, кто они есть и чего они хотят в жизни;

3) Формировать позитивное самовосприятие подростка, развивать уверенность в себе, самооценку и позитивное отношение к себе, что поможет им чувствовать себя ценными и достойными;

4) развивать критическое мышление, способствовать тому, чтобы ребенок учился анализировать свои поступки и поведение, искать альтернативные способы реагирования на проблемы;

5) укрепить социальные навыки. Помочь подростку развивать умения общаться, устанавливать и поддерживать отношения с окружающими, эффективно решать конфликты.

Работа над развитием субъектности у подростков с девиантным поведением требует терпения, понимания и индивидуального подхода. Поддержка со стороны психологов, социальных педагогов и особенно родителей.

Отношение родителей к своим детям, родительское воспитание могут оказывать значительное влияние на возникновение девиантного поведения у подростков, на развитие субъективности [5].

Авторитарное воспитание может привести к девиантному поведению. При излишне строгом и контролирующем подходе со стороны родителей дети могут чувствовать себя подавленными и лишены автономии, что может привести к возникновению девиантного поведения в попытке вырваться из-под контроля.

Следующим можно отметить безучастное отношение. Родители, которые не обращают достаточного внимания на эмоциональные и психологические потребности своих детей, могут оставить их без поддержки и границ, что также способствует развитию девиантного поведения.

Недостаток социальной поддержки также может привести к девиациям. Если дети не получают достаточной эмоциональной поддержки и понимания со стороны родителей, они могут искать это в компании лиц с девиантным поведением, что увеличивает вероятность вовлечения в негативные сценарии.

Самым главным, на наш взгляд, является недостаток общения и конструктивного решения проблем. Родители, не общающиеся со своими детьми, не обучающие их адаптивным стратегиям решения проблем и конфликтов, могут подталкивать их к уклонению и агрессивному поведению.

Перфекционизм и сравнение с другими могут играть отрицательное воздействие на подростка. Навязывание собственных ожиданий может вызвать стресс и негативные эмоции у детей, что, в свою очередь, может привести к девиантному поведению.

Чрезмерная любовь к ребенку может иметь негативные последствия и привести к различным проблемам, например, препятствовать развитию его самостоятельности и уверенности в себе, так как он не имеет возможности сталкиваться с проблемами и решать их самостоятельно. Ребенок, выросший под излишним контролем и уходом, может испытывать трудности в установлении отношений с другими людьми, адаптации в обществе и реализации себя в социальной среде.

Физическое насилие в семье оказывает негативное воздействие на физическое и эмоциональное благополучие несовершеннолетних. Физическое насилие может привести к серьезным травмам, болям и повреждениям, а также вызвать стресс, тревожность, депрессию и другие психологические проблемы.

Неблагоприятные бытовые условия проживания подростка могут оказать серьезное влияние на его психическое и эмоциональное благополучие, социальное развитие и общее здоровье. Подростки, живущие в неблагоприятных условиях, обычно более уязвимы и подвержены к употреблению психоактивных веществ, отрицательному влиянию социальной группы. Все это может привести к преступным действиям.

Личностные особенности родителей имеют значительное влияние на становление личности и развитие подростка. Воспитание и взаимоотношения с родителями оказывают ключевое воздействие на формирование ценностей, убеждений, поведенческих шаблонов и эмоциональных реакций у детей [6; 7].

Родители, способные эффективно справляться со стрессом и трудностями, могут быть образцом для детей в развитии устойчивости, адаптивности и оптимизма. Важно, чтобы родители обеспечивали положительную и поддерживающую обстановку в семье, общались с детьми, проявляли тепло и заботу, устанавливали четкие границы и правила, а также научили их адаптивным стратегиям решения проблем для предотвращения девиантного поведения. Уважительное и заботливое родительское отношение способствует психологическому благополучию детей и молодежи.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что семья как никто другой влияет на личность подростка. Однако стоит отметить, что не все негативные отклонения в семье очень опасны для подростка и не способствуют отклонениям в личности. Во всем есть исключения. Есть те, кто не позволяет отклонениям в семье повлиять на их дальнейшую жизнь и может пройти сложный путь развития характера. Они относительно безболезненно преодолевают свои недостатки дома и выходят во взрослый мир в полном соответствии с общепринятыми нормами поведения.

Помогая подросткам развивать субъектность, мы помогаем им стать самостоятельными и ответственными личностями, способными адаптироваться к изменяющемуся миру и принимать осознанные решения.

Таким образом, развитие субъектности у подростков, особенно с девиантным поведением, напрямую зависит от родительского отношения. Важно помнить, что родительское влияние на субъектность и поведение подростков несомненно, поэтому важно создавать благоприятные условия для развития позитивной самооценки, уверенности в себе и социальной адаптации у всех подростков, включая тех, кто проявляет девиантное поведение. Понимание особенностей проявления субъектности в подростковом возрасте поможет родителям лучше понять и поддержать развитие подростка, помочь им в поиске себя, формировании своей личности и адаптации к сложностям этого важного периода жизни.

## Список источников

1. Шереги Ф.Э. Социология девиации: прикладные исследования. М.: Центр социального прогнозирования, 2004. 341 с.
2. Брушлинский А.В., Воловикова М.И., Дружинин В.Н. Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. 320 с.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 2004. 352 с..
5. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: специальность: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2004. 20 с.
6. Ануфриюк К.Ю., Дерманова И.Б. Система отношений и совладающее поведение у подростков с разным уровнем субъектности // Психология человека в современном мире. 2013. № 4. С. 9–16.
7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие для студ. вузов. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 509 с.

**Развитие субъектности младшего школьника в условиях  
психолого-педагогического сопровождения совместной  
детско-родительской деятельности**

**The development of subjectivity of a younger student in the conditions  
of psychological and pedagogical support of joint child-parent activities**

**Наталья Валентиновна Иванова<sup>1✉</sup>, Дарья Дмитриевна Яркова<sup>2</sup>  
Natalia Valentinovna Ivanova<sup>1</sup>, Daria Dmitrievna Yarkova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина  
(Мининский университет), Нижний Новгород, Россия

<sup>1</sup> Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),  
Nizhny Novgorod, Russia

<sup>2</sup> Школа № 187 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород, Россия

<sup>2</sup> School No 187 with in-depth study of individual subjects, Nizhny Novgorod, Russia

✉ ivanova30nv@yandex.ru

**Аннотация.** Обоснована актуальность исследований совместной деятельности младших школьников и родителей как фактора оптимизации развития субъектности ребенка на данном этапе онтогенеза. Констатирован ограниченный репертуар и непродуктивность детско-родительских взаимодействий во многих семьях по итогам анкетирования. Раскрыты этапы, задачи и содержательно-организационные аспекты авторской программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности младших школьников и родителей. Доказана эффективность представленной программы.

**Ключевые слова:** субъектность младшего школьника, личностное развитие, семья, совместная детско-родительская деятельность, психолого-педагогическое сопровождение

**Key words:** subjectivity of a younger student, personal development, family, joint child-parent activity, psychological and pedagogical support

На современном этапе развития отечественного школьного образования, включая его начальное звено, приоритетной задачей является достижение эффективного личностного развития обучающегося. В качестве одной из важнейших интегративных характеристик личности в психолого-педагогической науке рассматривается субъектность.

Проведенный анализ исследований свидетельствует, что на данный момент в работах российских авторов получили достаточно подробное рассмотрение вопросы сущности, структуры, механизмов субъектности, ее онтогенеза, условий и детерминант развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Т.А. Артемьева, Е.Н. Волкова, Е.П. Ермолаева, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, О.В. Суворова, В.Э. Чудновский и другие). Однако приходится констатировать, что многие аспекты феномена

субъектности являются дискуссионными, в частности, отсутствует единая позиция по дефиниции, структурной организации субъектности [1–5]. Также следует отметить дефицитарность исследований, посвященных субъектогенезу на этапе начального общего образования [3; 5; 6]. В целом для отечественной психологии является традиционным акцентирование научного внимания на проблемах, связанных с развитием младшего школьника как субъекта учебной деятельности и с функционалом учителя в данном процессе. Однако, не умаляя значения учебы, подчеркнем, что современный младший школьник включен в гораздо более широкий спектр деятельностей и для формирования активности и самостоятельности ребенка как составляющих его субъектности, возможно и целесообразно использовать потенциал всего разнообразия детских видов деятельности. Кроме того, остается крайне мало изученным ресурс семьи для развития субъектности ребенка младшего школьного возраста [4; 7].

Все перечисленное обуславливает актуальность исследования развития субъектности младшего школьника в совместной детско-родительской деятельности. Учитывая доказанный рядом авторов факт, что «развитие субъектности младшего школьника не происходит стихийно, а требует специально организованной работы с учителем, родителями и самими детьми в рамках деятельности службы практической психологии образования» [8, с. 7], целью нашей работы являлось создание, апробация и верификация программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности младших школьников и родителей как фактора развития личности ребенка в целом и его субъектности в частности.

В своем исследовании мы основываемся на концепции субъектности и определении данного понятия Е.Н. Волковой, согласно которому субъектность – это «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в самом себе», в основе которого находится «отношение человека к себе как к деятелю» [1, с. 35]. Автор подчеркивает, что субъектность акцентирует активно-преобразующую функцию личности.

Анализ публикаций О.С. Лапковой [3], Т.А. Липской [4], М.А. Пыжьяновой [5], освещающих особенности развития субъектности у детей младшего школьного возраста, и опора на собственные исследования в этом проблемном поле [6, 8] позволили обобщить условия, оптимизирующие становление субъектности на данном этапе онтогенеза:

- просвещение педагогов и родителей по проблеме развития субъектности учащихся;
- индивидуально-дифференцированный подход педагога к учащимся в соответствии с особенностями развития детской субъектности;
- реализация авторских психолого-педагогических программ развития субъектности для младших школьников;

- кооперационный тип материнского отношения;
- создание полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды.

В исследованиях О.В. Суворовой установлено, что не только учитель, но и родители младших школьников являются для детей носителями и трансляторами моделей субъектности [7]. В нашем исследовании ключевое внимание было уделено именно потенциалу семьи в развитии субъектности ребенка, что было особенно актуально в условиях пандемии COVID-19.

Результаты диагностики матерей и отцов позволили выявить, что для существенного числа современных родителей свойственно перекладывать ответственность за проблемы и трудности в обучении и развитии младших школьников практически полностью на учителей [4; 8; 9]. По нашему мнению, это свидетельствует, с одной стороны, об инфантильности матерей и отцов, с другой – о недооценке значения семейного микроклимата, детско-родительских отношений и взаимодействий для ребенка, о недостаточной психологической компетентности родительской группы [8–10].

Также по результатам анкетирования нами был констатирован ограниченный репертуар взаимодействий с младшим школьником во многих семьях и их недостаточная эффективность. Нередко матери и отцы своими непродуктивными действиями создают барьеры и препятствия для развития активности и самостоятельности ребенка, становления его субъектности. Например, некоторые родители полностью освобождают и отстраняют младших школьников от участия в хозяйственно-бытовой деятельности, высказывая детям порицания за инициативу и самостоятельность: «Зачем ты это сделал?», «Кто тебя просил? Теперь мне переделывать»; а к учебно-познавательной деятельности, напротив, строго принуждают. Или же в рамках определенной деятельности взрослые полностью регламентируют функционал в ней ребенка и качественные характеристики ее результата. Тем самым младший школьник лишается возможности свободы выбора и ответственности за него, что необходимо для становления субъектной активности. Кроме того, многие родители, особенно те, которым свойственна гиперопека, выразили непонимание возможности и целесообразности взаимодействия с «еще маленьким» ребенком.

Все перечисленное было учтено при разработке и дальнейшей реализации программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности младших школьников и родителей.

На информационно-диагностическом этапе осуществлялось комплексное изучение особенностей развития основных личностных сфер младших школьников и многоаспектное анкетирование и тестирование родительской группы. В качестве диагностического инструментария для оценки развития субъектности

младших школьников в нашем исследовании применялся опросник Е.Н. Волковой и И.А. Серединой в модификации М.А. Пыжьяновой [5], позволяющий изучить как отдельные структурные компоненты субъектности, так и ее общий уровень. В экспериментальную группу вошли 52 четвероклассника и их родители, в контрольную – 47 детей и взрослых.

В рамках психолого-педагогического просвещения, реализованного в формате лекций, семинаров, ссылок на подготовленные нами информационные ресурсы, освещались вопросы особенностей развития личности младшего школьника, сущности и значения субъектности, необходимых условий в семье для ее становления у ребенка. Создавались возможности для знакомства матерей и отцов со стилями детско-родительского общения, типами совместной деятельности, наиболее частыми ошибками в семейных взаимодействиях.

На развивающем этапе основное внимание уделялось формированию у родителей приемов субъект-субъектного взаимодействия с детьми в разных видах совместной деятельности: хозяйственно-бытовой, учебно-познавательной, проектной, исследовательской, продуктивно-творческой, общественно-полезной, культурно-просветительской, физкультурно-оздоровительной. Организовывались практические семинары, мини-тренинги и консультации, направленные на формирование у родителей стремления к безусловному принятию ребенка, освоение и закрепление приемов поддерживающей, стимулирующей, убеждающей коммуникации; совместного планирования, осуществления и содержательной оценки деятельности; тактик разрешения конфликтов, оптимизацию дисциплинирующих практик.

На заключительном (рефлексивно-оценочном) этапе после апробации в экспериментальной группе программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности младших школьников и родителей была проведена контрольная диагностика развития субъектности у детей. По ее итогам у обучающихся экспериментальной группы установлена статистически значимая положительная динамика по всем структурным компонентам субъектности (при уровне значимости  $p < 0,05$ ) и по ее общему уровню (при  $p < 0,001$ ). У младших школьников из контрольной группы подобных качественных изменений в показателях субъектности не обнаружено.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что реализация разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности младших школьников и родителей, способствовала оптимизации развития у детей субъектности как важнейшего свойства личности. Безусловно, в рамках данной статьи мы не претендовали на полное рассмотрение проблемы развития субъектности у детей младшего школьного возраста, а сфокусировались на одном из возможных и доказавших свою эффективность подходе.

## Список источников

1. Волкова Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и миру // Мир психологии. 2005. № 3. С. 33–39.
2. Каленов А.А. К вопросу понимания субъектности и ее структуры в научных исследованиях // Образование и воспитание. 2017. № 1 (11). С. 3–7.
3. Лапкина О.С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2007. 24 с.
4. Липская Т.А. Содержательные характеристики субъектности младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным типом материнского отношения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4 (40). С. 226–229. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=45> (дата обращения: 01.04.2024).
5. Пыжьянова М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006. 20 с.
6. Иванова Н.В. Оптимизация субъектности четвероклассников в условиях личностно-развивающей образовательной среды // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. № 1 (53). С. 6–17.
7. Суворова О.В. Влияние семейной среды на развитие детской субъектности // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 10. URL: <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/500> (дата обращения: 01.04.2024).
8. Иванова Н.В. Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Рязань, 2022. 48 с.
9. Иванова Н.В., Суворова О.В., Ефремова Г.И., Минаева Е.В. Антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников с позиции их родителей // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 103–122.
10. Яркова Д.Д. Совместная деятельность в контексте детско-родительских отношений с ребенком младшего школьного возраста // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2023. № 4 (25). С. 81–87.

## Взаимодействие детского сада и семьи: современные подходы в 2024 г.

### The interaction of the garden and the family: modern approaches in 2024

Алена Вячеславовна Степанова<sup>1✉</sup>, Мария Николаевна Трофимова<sup>2</sup>

Alena Vyacheslavovna Stepanova<sup>1</sup>, Maria Nikolaevna Trofimova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Детский сад общеразвивающего вида № 76 г. Томска, Томск, Россия

<sup>1,2</sup> Kindergarten of general educational type No. 76 of Tomsk, Tomsk, Russia

✉ tim-aleno4ka@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются современные подходы к организации взаимодействия детского сада и семьи. Подчеркивается важность сотрудничества между семьей и дошкольным учреждением.

**Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, семья, взаимодействия с родителями, развитие ребенка, совместная деятельность

**Key words:** preschool educational institution, family, interactions with parents, child development, joint activity

Семья – это первый социальный институт в жизни ребенка. Именно в семье ребенок получает первые знания об окружающем его мире. Родители несут ответственность за воспитание своих детей. Детский сад как второй социальный институт должен оказывать поддержку родителям в воспитании их детей.

В статье 18 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте» [1].

2024 г. объявлен Годом семьи, и одна из основных задач педагогов – усиление работы по привлечению родителей в воспитательный и образовательный процесс по созданию единых подходов к воспитанию и развитию дошкольников. В связи с этим необходимо установить связь между образовательным учреждением и семьей, обеспечиваемую единством цели, задач, содержания, согласованностью воспитательных воздействий со стороны взрослых.

В связи с этим рассмотрим современные подходы к организации этого взаимодействия, которые могут быть реализованы в 2024 г. Предлагаем основные принципы взаимодействия детского сада с семьей (таблица).

В результате изучения литературы выделим основные современные подходы к взаимодействию детского сада и семьи:

1. Создание онлайн-пространства для родителей, в которых они смогут задавать интересующие их вопросы, вести чат с педагогами и администрацией, просматривать фото-, видеоархив творчества детей.

2. Создание и использование виртуальных экскурсий для родителей. Особенно актуально для родителей, чьи дети только пришли в детский сад. Они смогут больше узнать о самом детском саду, о работе детского сада, о том, где и чем занимаются дети.

3. Родительский клуб – новая нетрадиционная форма работы с родителями для повышения их педагогической компетенции в вопросах воспитания и развития их детей.

4. Социальные сети и мессенджеры также являются важным инструментом в работе с семьями воспитанников.

5. Проведение дистанционных родительских встреч для повышения уровня психолого-педагогической компетенции родителей.

6. Организация совместного досуга родителей с детьми: походы, экскурсии, спортивные развлечения, позволяют семьям детей лучше узнать друг друга, а также пообщаться с педагогами вне детского сада.

Принципы	Характеристика
Доверие и открытость	Родители должны быть уверены в профессиональной компетентности и тактичности педагога. Родители имеют право получать информацию о работе детского сада и участвовать в совместных мероприятиях
Сотрудничество детского сада и семьи	Педагоги и родители ставят единые цели и задачи в вопросах развития и воспитания детей, совместно решают эти задачи
Индивидуальный подход к каждому ребенку и к его семье	Педагог учитывает личные особенности каждого ребенка, его семьи, на этом строит процесс взаимодействия
Создание активной развивающей среды	Детский сад и семья создают единое пространство и среду для развития ребенка
Динамичность	Детский сад должен находиться в постоянном развитии, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы [2]

Таким образом, данные подходы позволят педагогам сделать родителями активными участниками в жизни детского сада и в жизни своих детей.

В этом году в рамках стажировочной площадки в нашем детском саду начал работать родительский клуб «Заботливые родители».

Целью создания клуба является объединение родителей для того, чтобы они могли делиться своим опытом, а также получать поддержку от педагогов и вместе находить решения проблем.

Первое заседание клуба проходило под названием «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались!». На этом заседании все участники познакомились, поделились идеями о том, как они видят дальнейшую работу клуба. Педагоги рассказали о целях и задачах клуба.

Следующие заседания уже касались актуальных вопросов воспитания. На данный момент было проведено три заседания по данным темам: «Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному», «Развитие речи детей дошкольного возраста», «Физическое развитие детей дошкольного возраста».

В ходе встреч родители делились своими успехами и трудностями, а также обращались за советом к опытным педагогам и задавали интересующие их вопросы. Теплая и уютная атмосфера, царившая на заседаниях, благоприятно воздействовала на всех участников клуба.

Для того, чтобы помочь родителям находить общий язык со своими детьми и понимать их, были проведены мастер-классы, тренинги и семинары.

Таким образом, работа нашего родительского клуба оказалась весьма полезной и интересной. Изначально на первое заседание пришло не очень много родителей. Но уже следующие показали наиболее значительную явку. Родители поделились с другими родителями своим опытом, рассказали про важность таких встреч.

Новый опыт и знания помогли родителям стать более открытыми и уверенными в своих силах. Надеемся, что в дальнейшем наш клуб будет только расти, обретать свои традиции и успешно развиваться, обеспечивая поддержку и содействие родителям в решении вопросов воспитания и образования их детей.

Таким образом, на примере нашего детского сада мы показали, что постоянный поиск новых идей, новых направлений взаимодействия детского сада и семьи – это сложный, но оправданный процесс, успех которого в первую очередь зависит от профессионализма педагогического коллектива, его инициативности и терпения в этом нелегком деле.

Основная задача поисков современных подходов к взаимодействию детского сада и семьи – воспитание будущего поколения. Каким будет это поколение, таким в дальнейшем и будет наш мир.

## Список источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (последняя редакция) принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // СПС «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.04.2024).

3. Абдуллина Д.А. Современные формы взаимодействия с семьями в ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VII Международ. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (7). С. 131–134.

4. Николаева А.Ю. Детский сад и семья: новые грани взаимодействия // Молодой ученый. 2021. № 45 (387). С. 229–232. URL: <https://moluch.ru/archive/387/85170/> (дата обращения: 21.04.2024).

## Семья как пространство формирования субъектности детей и взрослых

### The family as a space for the formation of subjectivity of children and adults

Мария Алексеевна Толстикова

Mariya Alekseevna Tolstikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

tolstikova-86@mail.ru

**Аннотация.** Отражена ведущая роль семьи в воспитании личности ребенка как субъекта. Обозначена тенденция возрастания уровня субъектности семьи как субъекта образовательного пространства. Проанализированы три аспекта, которые помогут выявить значение семьи в формировании субъектности детей и взрослых. Первый аспект: изучение понятия «субъектность» в психологии. Второй аспект: субъектность личности как ключевой аспект социокультурного воспитательного семейного пространства. Третий аспект: условия формирования субъектных качеств во взаимоотношениях родителей и детей.

**Ключевые слова:** семья, семейные ценности, субъектность, пространство формирования ценностей

**Key words:** family, family values, subjectivity, the space of value formation

Изучение семьи как пространства субъектности детей и взрослых будет проведено в трех аспектах. В рамках анализа первого аспекта необходимо отметить следующее: субъектность личности как психолого-педагогическая проблема проанализирована учеными различных направлений.

В.А. Петровский рассматривал понятие «субъектность» (от лат. *subiectum* – «подлежащее») как свойство индивида быть субъектом активности, означающим способность быть носителем идеи «Я»: мыслить, воспринимать, переживать, осуществлять себя в качестве причины себя самого, обнаруживать себя как «*causa sui*». Ученый полагал, что человек имеет потребность перед собой выступать, ощущать себя в его первопричинности по отношению к окружающему миру, таким образом подводить перед собой тождественность понятия «Я = Мир», которое выступает фундаментальной причиной его ментальной активности [1].

Т.И. Юхновец характеризует «субъектность» как особенность личности, включающую сознательную позицию к окружению, к самому себе, к деятельности; выражающуюся в осмысленном позиционировании саморазвивающейся личности.

Е.Н. Волкова подчеркивает, что понятие «субъектность» необходимо понимать с точки зрения онтогенетического развития [2].

Основными критериями «субъектности» выступают: активность как внутреннее стремление к эффективному освоению окружающей действительности, деятельностное отношение к ней и к себе как к субъекту; самостоятельность как способность относительно независимо от окружающих людей осуществлять деятельность, принимать ответственность за результаты своих действий; ответственность как способность субъекта осознавать причинно-следственные связи собственных действий с их индивидуально-, социально-психологическими последствиями; способность к рефлексии, самопознанию субъектном внутреннего мира; осознание самооценки (глобальной и ситуативной), дифференцированного отношения к себе; конструктивное взаимодействие с окружающими людьми и средой, регулирование границ своего «Я» с внешним миром [3].

В процессе анализа второго аспекта «субъектность личности» как ключевого фактора семейной социокультурной воспитательной среды важно отметить, что формирование взглядов о семейной социально-культурной воспитательной среде как условия становления субъектности и личности ребенка в целом происходит, по утверждениям Е.Е. Сапоговой, в микросреде семьи, являющейся критерием культурного социогенеза ребенка [4]. По мнению Е.Е. Сапоговой, семья является источником социально-культурных обычаев, создает своеобразную микросоциальную среду: «Это внутреннее в семье и внешнее в ребенке пространство малого рода – своеобразный скол, проекция внешней человеческой опытности, свернутой в большую культуру» [4, с. 177].

Именно в семье происходит первичная адаптация ребенка, создается особая, уникальная только для этой семьи атмосфера для развития его личности, складываются принципы, которые он будет в дальнейшем применять при оценке и осознании жизненных ситуаций.

Одним их ключевых условий понимания семейной адаптации является явление семейного самоосознания, фиксируемое в «семейной культурной системе». Эта концепция включает значения, признаки, символизируемые качества, взаимоотношения, поведенческие паттерны, развивающие семейную социокультурную воспитательную среду, своеобразный психологический культурный подход к взаимодействиям в семье [5].

«Субъектность» обеспечивается внешними и внутренними условиями, имеющими определяющее значение, потому что ребенок становится субъектом именно в семье, среди близких людей. К внешним условиям относится «межличностная ситуация развития», в которой развивается ребенок; к внутренним – его потребности в самостоятельности, самореализации, ответственности, склонность к рефлексии, к целеполаганию, к произвольной регуляции действий, а также ценностное отношение к предметам окружающего мира. Внешние и внутренние условия неразрывно связаны между собой [3].

Одними из основных условий формирования субъектных качеств являются взаимоотношения родителей и детей, обеспечивающие целостное психическое развитие ребенка, начиная с его рождения. Удовлетворение и формирование системы потребностей ребенка, развитие деятельности, обеспечение его социального, физического, эмоционального, интеллектуального, нравственного развития должны быть пересмотрены, скорректированы с учетом новой социальной ситуации развития, ведущей деятельности, должна формироваться ценность субъектности ребенка в контексте согласования систем семейного и общественного воспитания [6].

Основными требованиями к взаимоотношениям родителей и детей, необходимыми для эффективного формирования субъектности ребенка, являются:

– адекватность: родительское отношение должно базироваться на реалистичных оценках индивидуальности ребенка, процесса и результатов его деятельности;

– гибкость способствует изменению стиля родительского общения, способов воздействия на ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными характеристиками развития.

– прогностичность ориентирует родителей не только в конкретной ситуации взаимодействия с ребенком, но и позволяет оказывать влияние на его будущее. Для поддержания эффективных взаимоотношений необходима своевременная коррекция отношения к ребенку [1].

Следовательно, оптимальные взаимоотношения родителей и детей в контексте формирования субъектности ребенка можно охарактеризовать, как гибкие, адекватные, сознательные, уравновешенные, открытые, последовательные. Взрослый для ребенка является эталоном, носителем социальных норм и образцов поведения, пример субъекто-субъектной точки зрения в общении [7].

Таким образом, для формирования субъектности детей необходимы осознанные взаимоотношения родителей и детей, последовательно согласованные с общественными отношениями, преломленные через проблемы субъектности как интегрального качества личности.

Важнейший момент в этом вопросе заключается в специфическом воздействии, оказываемом семейным социокультурным воспитательным пространством и культурой взаимодействия посредством стоящих в основе моральных ценностей и значений, на состояние ребенка и уровень его развития, его «Я»-концепцию, на осознание последним своей значимости и, наконец, на развитие субъектности и нравственно-психологического здоровья. В то же время в психологии сам термин субъектности ребенка мало разработан [3].

Понимание семейной социокультурной воспитательной и развивающейся среды, а также вопросы психологии взаимодействия в семье связаны с анализом

более обширных проблем психологической коммуникации, климата, стратегий коммуникации и качеств личности, сущности семьи, ее роли, семейной системы.

В исследовании данных вопросов представляется важным, с одной стороны, соотнесение качества выполнения семьей ее функций, и с другой – успеха формирования субъектности и морально-психического здоровья человека. В то же время основные психологические роли в семье могут быть разделены условно:

– охранительные, которые позволяют создать ребенку обстановку для всестороннего развития в зависимости от его собственного предназначения и индивидуальных особенностей; в ходе выполнения данной роли самая важная задача – сохранить и улучшить самобытность ребенка, здесь и решается главная задача – развитие и формирование субъектности человека;

– воспитательные, которые осуществляет семья, и реализуют социализацию ребенка и его развитие согласно социальным нормам [6].

В настоящее время становится все очевиднее, что игнорирование любой из данных ролей и чрезмерное самозабвение в их выполнении оказывают одинаково негативное влияние на личность ребенка. Также понятно, что основная цель деятельности семьи для осуществления всех своих функций должна быть духовным наставничеством детей.

Полученные данные свидетельствуют о проблеме влияния типов семейной социокультурной воспитательной среды и типов семейной культуры взаимодействия на содержание и развитие формирования субъектности ребенка. Важно определить типологию семейной социокультурной воспитательной среды, типологию семейной культуры взаимодействия, сопоставить ее с представлениями психолого-педагогических исследований о типологии психологической культуры взаимодействия. Важно также выяснить связь между особенностями семейной социокультурной воспитательной среды и процессом формирования детской субъектности [1].

Личностное взаимодействие опирается на уважение к личности ребенка и позволяет максимально раскрывать активность и актуализировать субъектный опыт ребенка. В субъектно-ориентированном взаимодействии взрослого и ребенка входит отношение, помимо всего прочего, ребенка как к субъекту, сознательное влияние на субъектные качества, формирование требований для личного детского субъектного опыта, транслирование взрослым субъектных качеств растущего человека [3].

Взаимодействие субъектно-ориентированного характера нацелено на то, чтобы максимально раскрывать активность ребенка, стимулировать взаимодействие с его внутренней мотивацией, позитивным и сознательным отношением к себе как личности, самостоятельной саморегуляции, кроме того, давать свободу выбора способов, действий и отношений, понимания и самоутверждения, чувства бесценности и уникальности, которые показывают безусловное принятие

ребенка, дают понимание образца ценностного отношения к другим, принятие индивидуальности других, взаимодействия с ними [1].

В ходе анализа следующего аспекта «условия формирования субъектных качеств в отношениях между родителями и детьми» необходимо отметить, что работа по созданию оптимальной социокультурной семейной среды воспитания и психологической культуры взаимодействия и общения в семье должна быть ориентирована на развитие и улучшение личностного и субъектно-ориентированного взаимодействия между родителями и ребенком [7].

Родители, любящие ребенка, умеют внимательно понимать потребности ребенка и слышать его переживания. Они пытаются разрешить конфликты с ребенком без наказания и угроз, доверять ему, делиться своими эмоциями и чувствами, возникшими в связи с конфликтом, объяснять их.

Понимающего родителя радуют успехи своего ребенка. Из системы общения он исключает необоснованные требования, напрасные угрозы и завышенные ожидания родителей относительно ребенка. Грамотные родители в ходе воспитания постоянно общаются с ребенком и поэтапно дают последнему свободу и понимание ответственности за свою жизнь.

Родители, беспокоясь за будущее своего ребенка, стремятся активизировать мировоззрение, закладывать в его внутренний мир и сознание моральные и духовные ценности культуры традиционного мира [6].

С этой точки зрения можно выделить ключевые элементы такого развития ребенка:

- ребенок – активный и свободный субъект духовного и нравственного развития;
- ребенок реализует свои способности, духовный и нравственный потенциал в плоскости собственного отношения к миру, к взрослым и ровесникам, к себе;
- помимо социальных групп, духовное, моральное развитие и воспитание ребенка формируется двумя важными группами, погружающими его в реальную жизнь: семьей и группой сверстников;
- на развитие нравственности ребенка влияют культурные и исторические контексты жизни;
- духовно-нравственное воспитание и развитие ребенка является воспитанием его взаимоотношений с миром, с другими людьми, с самим собой посредством олицетворения и гармонии этих взаимоотношений;
- гармония взаимоотношений ребенка с миром является идеальной нормой, которая, с одной стороны, выступает показателем полноценного его развития, а с другой – уровнем его нравственного и духовного развития [5].

Таким образом, формирование ребенка как «субъекта» определяется в качестве процесса интеграции базовых нравственных понятий, понятных ребенку, благодаря которым формируются моральные шаблоны, эталоны, правила и

нормы. Осуществляется это путем погружения в среду, состоящую из идентификации, подражания, внутренней самооценки и внешней оценки окружающих людей. Развитие духовных ценностей у ребенка необходимо для его социального и личностного роста, а также для окружающих его и его семью людей. Такие ценности оказываются естественными и основополагающими для ребенка, создавая нравственно-духовный фундамент, способствующий укреплению личностной субъектности.

#### Список источников

1. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 2019. 272 с.
2. Волкова Е.Н. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учеб. пособие. Н. Новгород, 2020. 246 с.
3. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2020. 256 с.
4. Сапогова Е.Е. Микросоциум семьи и семейный нарратив как психологическая основа культурного социогенеза // Индивидуальные и стилевые особенности личности / Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. Ростов на/Д: ЮРГИ, 2002. С. 177–190.
5. Иванова И.В. Сотрудничество детей и взрослых как основа для развития субъектности ребенка // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. победителей V Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2017. С. 157–159.
6. Игнатович В.К., Зорина С.Н., Бугакова М.В. Использование активизирующих методов в процессе социально-педагогической поддержки семьи как субъекта образования // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5, № 2. С. 54–65.
7. Захаркина Т.Н., Янак А.Л. «Субъектность» и «безопасность»: природа и соотношение понятий в контексте современного детства (обзор российских исследований) // Социальные проблемы социальных общностей. Н. Новгород, 2023. С. 83–98.

## Раздел 9. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ И ДИСЦИПЛИН

УДК 37.032

**Формирование у обучающихся базового уровня культуры безопасности жизнедеятельности в области противодействия экстремизму и терроризму при реализации модуля «Основы противодействия экстремизму и терроризму»**

**Formation of a basic level of life safety culture among students in the field of countering extremism and terrorism during the implementation of the module “Fundamentals of countering extremism and terrorism”**

**Рафик Равильевич Ахмеджанов<sup>1</sup>, Андрей Сергеевич Федотов<sup>2</sup>✉**  
**Rafik Ravilevich Akhmedzhanov<sup>1</sup>, Andrey Sergeevich Fedotov<sup>2</sup>**

<sup>1, 2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

✉ a\_f74@mail.ru

**Аннотация.** Терроризм как проявление насилия принимает форму преступных актов, ведущих к бессмысленной гибели людей и имущества и устрашению населения, имеющих цель получить максимально возможный международный, региональный отклик или крупные денежные суммы. От действий террористов страдают люди всего мира. Деятельность современных образовательных организаций направлена на решение задач, напрямую связанных с подготовкой, обучением и воспитанием обучающихся для успешного усвоения ими учебных навыков. Один из важных аспектов этой работы – противодействие идеологии терроризма и экстремизма. Террористическая деятельность, направленная на насильственное изменение конституционного строя государства и дестабилизацию общественной безопасности, – серьезная угроза для нашего общества. В связи с этим образовательный процесс предусматривать деятельность по формированию у обучающихся понимания и нетерпимости к такому негативному явлению, как терроризм.

**Ключевые слова:** культура безопасности жизнедеятельности, противодействие экстремизму и терроризму, школьники

**Key words:** life safety culture, countering extremism and terrorism, schoolchildren

Экстремизм и терроризм – серьезная угроза безопасности на государственном и межгосударственном уровнях [1–4]. Безусловно, наиболее подверженной к влиянию экстремистских идей аудиторией являются дети и подростки как одна из самых уязвимых социальных групп в силу несформированности критического

мышления, недостаточности опыта и поиска своего места в обществе. Так, среди подростков сегодня распространена субкультура неонацистов, признанная экстремистской идеология арестантского уголовного единства («АУЕ»). В группу риска попадают и те, кто ощущает необходимость в поиске более сильного лидера, не способен справиться с жизненными неурядицами и не имеет четких жизненных установок. Экстремистские и террористические организации часто используют эти уязвимости в своих целях, привлекая новых участников в свои ряды.

Сегодня каждый человек, который имеет доступ к Интернету (а это абсолютное большинство населения России), рискует столкнуться с экстремистской идеологией при просмотре ленты в социальных сетях или безобидного на первый взгляд форума. Интернет является очень удобным и популярным каналом распространения экстремистской идеологии и, соответственно, привлечения и вербовки новых членов экстремистских и террористических группировок.

Таким образом, особую актуальность приобретает вопрос выявления тех людей, кто наиболее подвержен экстремистской пропаганде.

Для определения экстремистских тенденций личности было проведено исследование на базе одной из общеобразовательных школ г. Томска среди 37 обучающихся 9-х классов (17 девушек и 20 юношей).

Для проведения исследования была выбрана методика Г.У. Солдатовой «Типы этнической идентичности». Обучающиеся получили бланки с утверждениями, где должны были отметить свою позицию по отношению к каждому из утверждений (согласен / скорее согласен/в чем-то согласен, в чем-то нет / скорее не согласен / не согласен). Затем преподавателем с помощью ключа к опроснику подсчитывались результаты и определялся доминирующий тип этноидентичности.

В рамках исследования для дальнейшей разработки методических рекомендаций для учителей нас также интересовал актуальный уровень знаний школьников о противодействии терроризму. В связи с этим было решено составить и провести тестирование среди девятиклассников, позволяющее оценить уровень их знаний о противодействии терроризму и экстремизму. Тестирование состоит из 10 вопросов с вариантами ответов и оценивает уровень сформированности навыков по противодействию экстремизму и терроризму.

Проведенное тестирование показывает, что более половины обучающихся безразличны к вопросам национальной принадлежности (59%), что может указывать на отсутствие осознания и уважения к собственной культуре и истории, а также культуре и истории других людей. Такая позиция может привести к возможным проблемам в межкультурном взаимодействии, возникновению стереотипов и предвзятого отношения.

Часть респондентов (27%) демонстрируют высокий уровень сформированности антитеррористической личностной позиции. Эти обучающиеся проявляют

осознанное и ответственное отношение к безопасности общества и противодействию терроризма.

Остальные респонденты (14%) принадлежат к группе риска вербовки в террористические объединения и представляют собой группу, требующую особого внимания и принятия профилактических мер, поскольку их установки могут быть использованы экстремистскими группами для навязывания своей идеологии и вербовки новых членов.

По результатам теста возможно сделать несколько выводов:

1. Школьники не знают, что делать, если их просят присоединиться к группе или организации, которая может быть связана с терроризмом.

2. Школьники не знают, зачем и как оказывать психологическую поддержку лицам, подвергшимся травме от террористических актов.

3. Школьники не знают, какие меры безопасности рекомендуется соблюдать на уроках, чтобы уменьшить риск инцидентов, связанных с терроризмом.

4. Школьники владеют знаниями о действиях, которые следует предпринять, если был обнаружен подозрительный предмет в общественном месте.

Полученные результаты указывают на актуальность и необходимость разработки методических рекомендаций, направленных на совершенствование работы школы по профилактике терроризма и экстремизма.

#### **Список источников**

1. Арчаков М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия. М.: Юрайт, 2018. 294 с.

2. Гончаренко К.Д., Тараданов А.А. Экстремизм как глобальная проблема современной цивилизации // Научное мнение. 2020. № 1-2. С. 65–72.

3. Исаев Б.А. Радикальные, экстремистские, террористические группировки в тройственном конфликте с обществом, государством и умеренными политическими силами // Конфликтология. 2016. № 3. С. 53–68.

4. Чечнева О.А., Луковкин К.Е. Основные меры противодействия экстремизму // Научные исследования XXI века. 2020. № 2 (4). С. 218–223.

**Развитие субъектности студентов медицинского колледжа  
средствами учебной дисциплины «Речевая коммуникация в медицине»**

**Development of subjectivity of medical college students  
by means of the academic discipline “Speech communication in medicine”**

**Елена Викторовна Васильева**

**Elena Viktorovna Vasileva**

Томский базовый медицинский колледж, Томск, Россия

Tomsk Basic Medical College, Tomsk, Russia

vasileva.elena@tbmc.ru

***Аннотация.*** Раскрыто содержание термина «субъектность», обоснована актуальность проблемы формирования субъектности студентов медицинского колледжа. Предложены пути решения данной проблематики средствами учебной дисциплины «Речевая коммуникация в медицине» на примере конкретных учебных заданий, используемых в практике преподавания.

***Ключевые слова:*** субъектность, профессиональные компетенции, soft skills, коммуникация, самоопределение, саморазвитие, самоменеджмент, личностно ориентированные технологии, практико-ориентированные технологии

***Key words:*** subjectivity, professional competences, soft skills, communication, self-determination, self-development, self-management, person-oriented technologies, practice-oriented technologies

В литературе субъектность описывается как способность личности к самоорганизации и самоопределению, способность к управлению собственной жизнью, а значит, умение ставить цели и искать пути для их реализации, а также сформированная активная жизненная позиция, т.е. способность изменять к лучшему не только собственную жизнь, но и жизнь окружающих и общества в целом.

Медицинская профессия предполагает наличие у выпускников колледжа, вступающих в профессиональную деятельность, сформированной и вполне развитой субъектности, а именно: стремления к осознанному овладению профессиональными компетенциями, к самосовершенствованию в профессиональной сфере, активной жизненной позиции, стремления помогать нуждающимся, сострадания, милосердия, ответственности за свои поступки и т.п.

Однако у подавляющего большинства выпускников школ, получивших основное общее образование, покидающих стены школы в возрасте 15 лет, приходящих в систему среднего профессионального образования, субъектность оказывается выраженной очень слабо, а точнее – практически отсутствует. Об этом говорит тот факт, что большинство студентов поступают в колледж отнюдь не из стремления стать медицинскими сестрами, фельдшерами или фармацевтами. Как показывают

опросы, 80% выпускников 9-го класса уходят из школы не потому, что уже определились с будущей профессией, а потому, что хотят избежать сдачи ЕГЭ. В этой ситуации абитуриенты часто идут не в профессию, а в колледж, все равно в какой, куда возьмут. В качестве иллюстрации приведем слова одной из студенток 2 курса: «Я хотела стать психологом или поваром, но случайно поступила в медицинский...».

Таким образом, проблема субъектности молодежи действительно актуальна. Ее важность признана на самом высоком уровне. В.В. Путин подчеркивает, что государственное образование должно воспитывать гражданина, человека, который стремится к реализации своих собственных талантов и устремлений, но и к тому, чтобы поставить эти таланты на службу обществу [1].

В последние годы в нашей стране создана целая система молодежных движений и организаций, направленная на создание условий для самореализации детей и молодежи: это платформа «Россия – страна возможностей», «Движение первых», «Юнармия», «Большая перемена». А в послании Федеральному собранию 29.02.2024 В.В. Путин предложил уже в текущем году запустить новый нацпроект «Молодежь России», направленный на воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности.

«Очень важно, чтобы молодые люди смогли определиться: а где же они смогут быть наиболее востребованными, где они смогут добиться максимального результата и реализовать себя на благо своей семьи, своих близких и всей страны», – заявил В.В. Путин [1].

Из сказанного выше следует, что работать над формированием и развитием субъектности обучающихся во многом предстоит именно педагогам, наставникам и воспитателям системы СПО, в том числе средствами учебных предметов и дисциплин.

Учебная дисциплина «Речевая коммуникация в медицине» в нашем колледже изучается студентами специальностей «Сестринское дело», «Лечебное дело» на 2-м курсе, «Фармация» – на 4-м курсе. Изучение дисциплины направлено на формирование и развитие у обучающихся коммуникативной компетенции.

Soft skills – это комплекс неспециализированных, важных для профессиональной деятельности навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются «сквозными», так как они не связаны с конкретной предметной областью. «Мягкие» навыки, в отличие от профессиональных, не зависят от специфики конкретной работы, тесно связаны с личностными качествами (ответственность, дисциплина, самоменеджмент); социальными навыками (коммуникация, в частности, умение слушать, работать в команде, эмоциональный интеллект); способностью к менеджменту (управление временем, решение проблем, лидерство, критическое мышление). Надпрофессиональные навыки важны для работы персонала практически любого учреждения, в том числе и сотрудников медицинских организаций.

Рассуждая на занятиях о своих профессиональных компетенциях, студенты на первое место ставят знания, знания анатомии, фармакологии, знания о болезнях, способах их диагностики и лечения, на второе место – умения проводить различные медицинские манипуляции, навыки оказания первой медицинской помощи и т.п. Но при этом прекрасно осознают, что без развитых навыков общения все медицинские знания и умения окажутся бесполезными: пока медицинский работник не узнает, поговорив с пациентом, что, где и как у него болит, он не сможет эффективно оказать медицинскую помощь. Следовательно, специфика медицинской профессии такова, что здесь развитая коммуникативная компетентность оказывается не просто личностным, но необходимым профессиональным качеством.

«Речевая коммуникация в медицине» – небольшой курс, 32 часа, включая 2 часа на итоговую аттестацию, но максимально насыщен практико-ориентированными заданиями профессиональной направленности творческого характера, которые, по нашему мнению, способствуют развитию субъектности студентов. На первом занятии студентам дается мотивационная установка на активную познавательную деятельность в течение изучения дисциплины: вводится балльная рейтинговая система оценки активности и успешности участия в выполнении учебных заданий, сообщается, что по итогам изучения курса учащиеся, имеющие наиболее высокие баллы в рейтинге и не имеющие пропусков занятий без уважительных причин, получают зачет «автоматом». Оговаривается и форма проведения итоговой аттестации (устный ответ по билетам), выдаются вопросы для подготовки к зачету. Используемые формы организации учебной работы на занятиях: индивидуальная, фронтальная, работа в парах и малых группах. При этом занятия носят комбинированный характер, т.е. сочетают теоретическую часть с практической, причем на практику отводится большая часть времени.

Приведем примеры используемых нами в практике заданий, развивающих навыки самоорганизации, самовыражения, профессиональной коммуникации, работы в команде, лидерские и творческие качества обучающихся, способствующие профессиональному самоопределению и саморазвитию [2].

1. Игра, деловая игра, ролевая игра. Так, на первом занятии по теме «Основные понятия теории речевой коммуникации», когда мы среди прочего говорим о невербальных средствах общения, применяется игра «Крокодил». На одном из последующих занятий используется деловая игра «Колл-центр», которая предполагает работу в парах, где один из студентов выполняет роль коммуникатора, второй – адресата. Учащиеся выбирают карточку, на которой предложена речевая ситуация и поставлена определенная коммуникативная задача. Данная игра актуальна для нашего колледжа, так как в период пандемии COVID-19 студентов привлекали к работе в колл-центрах поликлиник. Ролевая игра «Прием паци-

ента»: сначала учащиеся, изучив теоретические сведения о видах вопросов, составляют опросник для выявления проблем «пациента», сбора анамнеза, затем делятся на две группы, медицинские работники и «пациенты». «Пациенты» вытягивают карточки, где описан возраст, круг проблем, черты характера, темперамента, физическое и эмоциональное состояние, которые они должны «изобразить» в ходе беседы. Обязанность медработника – выполнить коммуникативную задачу. Затем группы меняются ролями.

2. Прием «фишбоун» используется на занятии по теме «Совершенствование навыков слушания». Обучающиеся работают в малых группах, их задача – сформулировать принципы эффективного слушания, при этом на листе бумаги они изображают скелет рыбы, на верхних костях которого прописывают, что нужно делать для того, чтобы слушание было эффективным, а на нижних – что не нужно делать. При этом имеется в виду деловая коммуникация с пациентом.

3. Устное публичное выступление. На занятии по теме «Совершенствование навыков устной речи» студенты сначала знакомятся с риторикой как наукой об эффективной речи, с историей риторики, правилами риторики и требованиями к публичному выступлению, а затем получают задание подготовить устное публичное выступление на одну из предложенных тем. Тема должна быть интересной самому выступающему, так, чтобы в конечном итоге она заинтересовала и слушателей. Если ни одна из предложенных педагогом тем не понравилась, студент имеет право выбрать свою тему. По итогам выступлений проводим голосование с привлечением ресурсов «Сферум». Три студента, набравшие наибольшее количество голосов, получают дополнительные баллы к рейтингу. Подготовленная к выступлению презентация также приносит дополнительные баллы.

4. Дебаты. Используется вариант парламентских дебатов. Студенты на занятии объединяются в команды, распределяют роли. Тему дебатов учащиеся узнают непосредственно перед началом игры, на подготовку отводится 15 минут. Из числа студентов, не участвующих в данном туре, назначается тайм-кипер и жюри, которое оценивает выступление команд по чек-листам. В идеале за время занятия должно пройти три тура, в финале встречаются команды-победители первых двух туров. А также в той или иной роли должны поучаствовать все студенты группы.

5. Метод проектов. Это индивидуальная самостоятельная внеаудиторная работа студентов, результат которой представляется на занятии. Обучающимся предлагается разработать и выполнить проект медицинской направленности, который будет иметь конечный итог в виде продукта: разработка буклета, памятки, плаката, разработка и проведение бесед профилактической тематики, рассчитанных на определенную возрастную и целевую аудиторию (по проведенным беседам предоставляется видеоотчет).

6. Кейс-метод. На занятии по теме «Типы конфликтных ситуаций в речевом взаимодействии в медицине и варианты разрешения конфликта» после изучения теоретического материала учащиеся получают задание по решению кейса конфликтной ситуации.

7. Мозговой штурм. На занятии по теме «Базисные принципы медицинской этики» студенты делятся на группы, им дается задание составить этический кодекс медицинской сестры (фельдшера, фармацевта). При этом три группы разрабатывают правила поведения медицинского работника во взаимодействии с пациентом, по одной группе – во взаимоотношениях с коллегами и с руководством. Полученный в результате мозгового штурма «документ» записывается. Затем учащимся предлагается ознакомиться с реально существующим «Этическим кодексом медицинской сестры России», сравнить эти документы.

Нами представлены отдельные примеры используемых в практике преподавания учебной дисциплины «Речевая коммуникация в медицине» учебных заданий, элементов личностно ориентированных и практико-ориентированных технологий, способствующих развитию субъектности студентов медицинского колледжа.

#### **Список источников**

1. Президент России : официальный сайт. М., 2024. URL: <http://www.kremlin.ru/> (дата обращения 19.04.2024).
2. Руднев В.Н. Русский язык и культура речи: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2017. 254 с.

**Анализ основных проблем, возникающих в практике преподавания  
иностранных языков, и исследование мер по их устранению**

**In-depth analysis of the main problems encountered in the teaching  
of foreign languages and study of measures to address them**

**Гао Юань**

**Gao Yuan**

Цзилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, КНР

Jilin University of Foreign Languages, Changchun, China

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

zabrodinairina@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Рассматриваются основные проблемы, возникающие в процессе преподавания иностранных языков, исследуются меры по их устранению. Анализируются вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении языкам, такие как мотивация учащихся, выбор методов обучения и их адаптация. С помощью опросов и кейс-стади метода предлагается ряд решений, включая мотивационные меры, оптимизацию учебных ресурсов и улучшение подготовки преподавателей. Цель этих мер – повысить эффективность обучения, стимулировать интерес и участие студентов в изучении иностранных языков.

**Ключевые слова:** проблемы в преподавании иностранных языков, меры по устранению проблем, анализ вызовов, мотивация учащихся, оптимизация методов обучения, подготовка преподавателей

**Key words:** problems in teaching foreign languages, measures to eliminate problems, analysis of challenges, motivation of students, optimization of teaching methods, teacher training

При анализе основных проблем, возникающих в практике преподавания иностранных языков, и исследовании мер по их устранению следует рассмотреть несколько ключевых аспектов. Для более полного раскрытия темы важно подробно представить каждую из проблем и предложить соответствующие решения.

1. Ограниченное время занятий. Преподавание иностранных языков часто проводится в рамках учебного плана, который имеет ограниченное количество часов на каждый языковой курс. Это может оказаться недостаточным для полноценного освоения языка, особенно для сложных языков.

Решение. Внедрение дополнительных уроков или интенсивных курсов для тех студентов, кто нуждается в дополнительной практике. Использование онлайн-ресурсов для самостоятельного обучения, которые студенты могут использовать в свободное время.

2. Неэффективные методы обучения. Традиционные методы обучения, такие как заучивание слов и грамматических правил, могут быть малоэффективными и неинтересными для студентов.

Решение. Внедрение интерактивных методов обучения, таких как игры, ролевые игры, обсуждения и использование мультимедийных ресурсов. Использование современных методик, таких как метод коммуникативного обучения, акцентирующий внимание на коммуникации на языке, а не на грамматике и воспроизведении.

3. Отсутствие мотивации у учащихся. Без достаточной мотивации студенты могут не проявлять интерес к изучению языка и, следовательно, не достигать успехов.

Решение. Создание стимулов и мотивационных программ, которые могут включать в себя награды, сертификаты и возможность участия в международных языковых программных обменах. Привлечение к изучению языка через интересные и практические задания, связанные с реальной жизнью.

4. Недостаточное практическое применение языка в реальной жизни. Одно дело – знать язык, и совсем другое – уметь его использовать на практике в реальных ситуациях.

Решение. Организация внеурочной деятельности, такой как языковые клубы, разговорные группы и обмены студентами между разными странами. Поддержка общения на иностранных языках вне класса, например, через мероприятия, форумы или онлайн-платформы.

Итак, путем анализа и предложения соответствующих мер по устранению основных проблем преподавания иностранных языков можно существенно улучшить процесс обучения и повысить эффективность достижения языковых целей студентов.

Дополнительно можно рассмотреть следующие аспекты.

5. Неадаптированные программы обучения. Программы обучения часто не учитывают индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента, что может привести к недооценке или переоценке их способностей.

Решение. Разработка гибких учебных планов, позволяющих адаптировать программы обучения под уровень каждого студента. Внедрение методов дифференциации обучения, которые позволят преподавателям адаптировать материалы и методики под индивидуальные потребности учащихся.

6. Недостаточное практическое применение навыков. Многие студенты изучают язык в учебной среде, но не имеют возможности практиковать его в реальных жизненных ситуациях.

Решение. Организация языковых обменов, партнерств с местными сообществами и компаниями, где студенты могут применять свои языковые навыки на

практике. Создание виртуальных сред, где студенты могут взаимодействовать на иностранном языке с носителями языка.

7. Отсутствие культурного контекста. Изучение языка без учета его культурного контекста может привести к недопониманию и неэффективному использованию языковых навыков.

Решение. Интеграция культурных аспектов в учебные материалы и занятия, такие как изучение истории, традиций, обычаев и литературы стран, где говорят на изучаемом языке. Организация культурных мероприятий, таких как фестивали, встречи с гостями из стран, где говорят на изучаемом языке, и экскурсии.

8. Неэффективная оценка успеваемости. Традиционные методы оценки, такие как тесты и экзамены, могут не всегда отражать реальные языковые навыки студентов.

Решение. Внедрение альтернативных методов оценки, таких как портфолио работ, проекты, устные экзамены и реальные ситуационные задания. Использование непрерывной оценки и обратной связи для непрерывного улучшения языкового обучения.

Путем учета этих дополнительных аспектов и разработки соответствующих мер можно дополнительно улучшить эффективность преподавания иностранных языков и обеспечить более глубокое и продуктивное изучение языка учащимися.

Продолжая обсуждение, мы можем углубиться в некоторые аспекты, касающиеся преподавания иностранных языков и развития соответствующих стратегий для их улучшения.

**Подготовка добровольцев к просветительской деятельности  
по первичной профилактике зависимостей  
и популяризации здорового образа жизни**

**Training of volunteers for educational activities on primary prevention  
of addictions and popularization of healthy lifestyles**

**Максим Викторович Григорьев**

**Maxim Viktorovich Grigoriev**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

grigorev.mv@inbox.ru

***Аннотация.*** Рассмотрена важность проведения первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ в образовательных учреждениях, привлечение к реализации антинаркотических программ добровольцев, подготовка добровольцев к осуществлению просветительской деятельности; реализация и методическая поддержка конкурса «Общее дело-ПРО» по методу «Сверстник – сверстнику» Общероссийской общественной организации «Общее дело». Представлены два этапа экспериментальной работы. Раскрыто содержание программы дополнительной подготовки добровольцев. Сделан вывод о том, что программа поможет увеличить эффективность проводимых добровольцами профилактических мероприятий.

***Ключевые слова:*** первичная профилактика, аддиктивное поведение, девиантное поведение, социальные отклонения, здоровье, здоровый образ жизни

***Key words:*** primary prevention, addictive behavior, deviant behavior, social deviations, health, healthy lifestyle

В настоящее время потребление психоактивных веществ представляет высокозначимую социальную проблему. Опасность алкоголизма и наркомании общепризнана, а эффективность современных методов лечения невысока. Поэтому особую значимость и актуальность приобретают проблемы профилактики распространения болезней патологической зависимости. Особенно, если учитывать, что наиболее уязвимыми в плане формирования химической зависимости являются молодые люди. Вопросы наркологии требуют привлечения не только специалистов в области медицины – врачей-наркологов, психиатров, но и психологов, социологов, педагогов [1].

Всемирной организацией здравоохранения принята классификация профилактического воздействия, в рамках которой профилактика подразделяется на первичную, вторичную и третичную. Первичная профилактика направлена на людей, не имеющих опыта употребления наркотических и психоактивных ве-

ществ, ее основная цель – формирование у субъектов профилактической деятельности способности сохранить или укрепить собственное здоровье. Вторичная профилактика зависимости ориентирована на лиц, имеющих эпизоды употребления наркотических и психоактивных веществ (ПАВ). Третичная профилактика является преимущественно медицинской, индивидуальной и ориентирована на контингенты больных, зависимых от психоактивных веществ [2].

Общая превентология – это междисциплинарная наука, область знаний о путях формирования и поддержания оптимального уровня здоровья, его укрепления и профилактики заболеваний всеми возможными средствами с привлечением широкого круга специалистов. Превентолог – специалист, задача которого предупредить утрату здоровья. Носитель такой идеологии должен обладать знаниями и умениями из области медицины, биологии, психологии и педагогики, социологии и менеджмента, права и информатики (рис. 1).

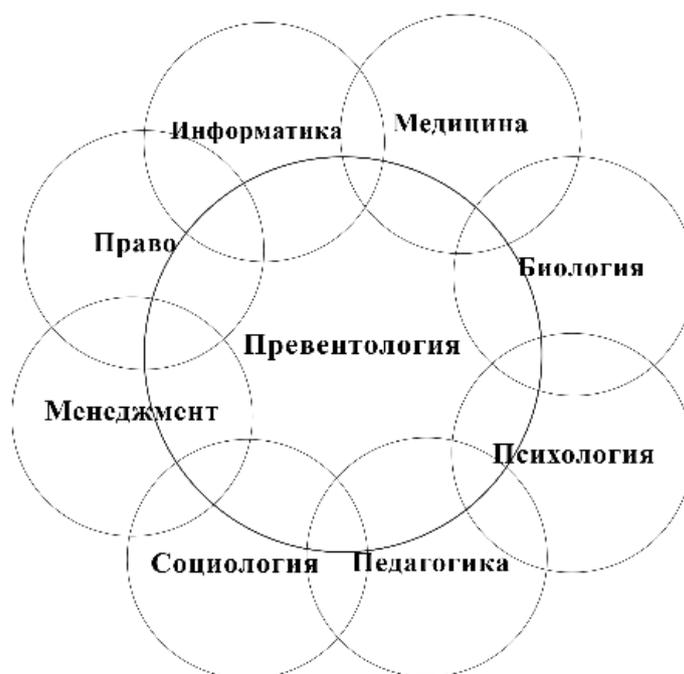


Рис. 1. Дисциплины, которые включает в себя превентология

Наркологическая превентология – это одно из направлений частной превентологии, занимается предупреждением зависимости от ПАВ [3].

Одной из важных мер по профилактике незаконного потребления наркотиков, согласно Указу Президента Российской Федерации «Об утверждении Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации на период до 2030 года», является активное привлечение добровольцев к участию в реализации антинаркотической политики, а также развитие инфраструктуры, форм и методов первичной профилактики незаконного потребления наркотиков,

в том числе совершенствование педагогических программ и методик в электронные образовательные ресурсы, расширение практики использования универсальных педагогических методик (тренинг, проектная деятельность и другие методики) [4].

Под молодежной добровольческой деятельностью понимается «добровольная социально направленная и общественно полезная деятельность молодых граждан, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг без получения денежного или материального вознаграждения» [5].

Общероссийская общественная организация поддержки президентских инициатив в области здоровьесбережения нации «Общее дело» (далее Организация) более 10 лет оказывает системную поддержку в организации профилактической работы в образовательной среде. Организация разрабатывает методические материалы, научно-документальные фильмы, мультипликационные фильмы и иные материалы, которые являются востребованными ресурсами для системы образования в воспитательной работе и профилактике девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи, особенно вовлекая самих обучающихся в добровольческую деятельность в сфере здоровьесбережения. Разработанные Организацией методико-профилактические программы одобрены и рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации, прошли экспертизу в агентстве стратегических инициатив и в ведущих профильных институтах [6].

С 2019 г. ежегодно проводится Всероссийский конкурс социальных проектов в сфере здоровьесбережения «Общее дело – ПРО» Проекты. Развитие. Общество (далее Конкурс). Реализация просветительских программ включает в себя проведение информационных интерактивных занятий по методическим пособиям, созданными организацией, одним или несколькими добровольцами для аудитории других молодых людей, младших школьников или дошкольников по принципу «сверстник – сверстнику» или «равный – равному». Цель таких занятий состоит не только в передаче знаний, но и в побуждении целевой аудитории к тому, чтобы они задумывались над установками, ценностями и социальными нормами, существующими в обществе [7].

Специалисты в области возрастной психологии подчеркивают, что в юношеском возрасте, в период активного формирования самосознания и психологической готовности к самоопределению, возрастает значимость доверительного личностного общения [8].

Диалог в формате «сверстник – сверстнику» позволяет подростку высказывать свое мнение, задавать вопросы. Из-за того, что в ряде случаев информация, полученная от сверстников, пользуется большим доверием в молодежной среде, важную роль играет подготовка добровольцев к проведению занятий.

Необходимо, чтобы добровольцы обладали определенными расширенными знаниями и демонстрировали высокий уровень морально-нравственного поведения, в том числе умели нести ответственность за собственное поведение и за ситуации, которые они создают для «сверстников» во время профилактических мероприятий [9].

В рамках Конкурса добровольцы проходят обучение от специалистов Организации и приглашенных экспертов в онлайн-формате. В регламенте конкурса задано минимальное количество проведенных занятий добровольцами – 15, также есть добровольцы, которые проводят значительно больше занятий и хотят получать дополнительные знания, развиваться в данной области. В настоящее время от участников Конкурса и от руководителей команд есть запрос на проведение дополнительных мероприятий, где участники конкурса могли бы на региональном уровне получить дополнительные знания через офлайн-мероприятия, передачу опыта от превентологов для поддержания информационной, мотивационной составляющей.

Цель исследования – раскрыть содержание программы дополнительной подготовки добровольцев на основе методических, медиа-материалов Общероссийской общественной организации поддержки президентских инициатив «Общее дело», организовать информационно-мотивационную среду, где добровольцы на региональном уровне смогут получать знания от специалистов, обмениваться опытом с другими добровольцами.

Теоретико-методологической базой в процессе создания программы стали методические и медиаматериалы организации «Общее дело». Методические рекомендации, по которым проводятся в рамках Конкурса профилактические занятия в образовательных учреждениях, разработали В.В. Барцалкина, Я.В. Ковалевский, А.А. Дегтярев, М.А. Дегтярева. Материалами для исследования выступили работы Н.А. Сирота, В.М. Ялтонского, А.В. Милехиной. Нормативно-правовые и этические основания первичной профилактики наркомании в системе образования, нормативно-правовые документы: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Педагогические аспекты профилактики зависимости от психоактивных веществ заимствованы из трудов П.И. Сидорова «Наркологическая превентология».

Был проведен педагогический эксперимент с целью разработки методики проведения первичной профилактики в молодежной среде.

Рекомендации в вопросах организации и сопровождения деятельности добровольческих движений в социально ориентированных некоммерческих организациях взяты из методического пособия «Пять ключей эффективной работы с волонтерами версия 2.0» К.А. Кондаранцева, А.Г. Килина и др.

На первом этапе были изучены психолого-педагогические особенности проведения профилактики ПАВ в зависимости от возрастной категории: 12–14 лет и 15–17 лет. 12–14 лет – время «конфликта поколений». Подростки руководствуются мнением ровесников и их привлекают опасности, хотя подростки и в самом деле часто не воспринимают речей родителей, борясь за свою независимость, они нуждаются в поддержке, участии и руководстве родителей больше, чем когда-либо. 15–17 лет – в этом возрасте молодежь более ответственно воспринимает информацию, так как очень интересуется своим будущим [10].

Вторым этапом исследования было проведение педагогического эксперимента с целью создания методики проведения первичной профилактики, чтобы понять, с чем на практике сталкиваются добровольцы при проведении занятий, как воспринимают информацию учащиеся, какие вопросы у них могут возникнуть.

В сумме было проведено более 350 занятий у учащихся школ, лицеев с 6-го по 11-й класс, у студентов средних и высших образовательных учреждений, а также родительских собраний, семинаров и практикумов. По итогу проведения была разработана методика, основанная на показе научно-документальных фильмов Организации, в сочетании с информационным подходом проведения профилактики. Информационный подход основан на изложении фактов об опасности потребления ПАВ и социальных, правовых, медицинских последствиях злоупотребления ими [11]. Обоснованность данной методики заключается в том, что современная молодежь склонна подвергать информацию критике. Дополнения и факты были составлены и изменялись в зависимости от аудитории, основаны на вопросах и уточнениях, которые возникали у учащихся во время занятий. Учащиеся положительно воспринимают информацию, когда получают ответы на свои вопросы в рамках программы или в отдельно отведенного для этого время.

Положительный результат достигался тем, что по окончании профилактических занятий слушатели хотели проводить занятия в области профилактики ПАВ в своем образовательном учреждении. Среди них было две категории учащихся: кто с самого начала был заинтересован данной темой и те, кто изначально не был расположен к получению информации. Это показывает, что личный пример – одна из самых эффективных частей профилактической деятельности. Учащиеся понимают, что своим участием в осуществлении профилактики они могут помочь многим сверстникам и младшим школьникам сохранить свое здоровье, своей деятельностью они будут создавать внутри школы здоровую среду.

Третий этап исследования – апробация программы, которая прошла 27 февраля в г. Екатеринбурге в Центре культуры «Урал». Был проведен семинар для добровольцев Свердловской области, которые принимали участие в Конкурсе. Семинар состоял из трех частей: презентации, общей профилактической образовательной части, диалога и обратной связи. Данный семинар получил высокую

оценку среди руководителей команд, добровольцев, руководства Организации. Также было проведено два мероприятия для добровольцев города Томска, где участники конкурса смогли задать вопросы, которые у них возникли во время проведения профилактических занятий, разобрать сложности и поделиться успешными практиками своей деятельности, получить рекомендации и мотивацию.

Четвертый этап – создание программы дополнительной подготовки добровольцев. Данная программа будет реализовываться параллельно с программой Конкурса. В течение учебного года будут проведены семинары-практикумы для добровольцев и учителей – руководителей команд.

Продолжительность каждого семинара – 3–5 часов, который будет состоять из следующих мероприятий:

1. Проработка научно-документального фильма организации «Общее дело», каждый семинар 1–2 фильма. Подробный разбор цитат от спикеров данных фильмов, авторитетных экспертов, сосредоточивая внимание добровольцев на исследовании той или иной затрагиваемой в фильме проблемы. Разбор информации со стороны исторических фактов, статистики, биографических данных ученых и т.п.

2. Интерактивная часть, ответы на вопросы, обсуждение предложений от добровольцев спикерам мероприятий.

3. Выступление добровольцев со своими презентациями, промежуточные итоги, результаты проделанной работы командами.

4. Командобразующие игры, сплочение региональных команд.

Программа реализуется в формате практических занятий (очные встречи) и самостоятельной работы добровольцев. Практические занятия проходят в форме интерактивных занятий: мастер-класс, практикум, тренинг. Самостоятельная работа заключается в изучении материалов Организации, в разработке авторского сценария, поиске форм и методов проведения профилактического мероприятия для молодежи.

Цель программы – углубление и расширение знаний добровольцев в области проведения первичной профилактики формирования зависимостей и популяризации здорового образа жизни в своих образовательных учреждениях, а также сплочение и знакомство участников команд из разных образовательных учреждений региона.

Задачи:

– формирование представлений о научных и нормативно-правовых основаниях первичной профилактики в образовательной среде по материалам организации «Общее дело»;

– знакомство с образцами успешной практики в области профилактической работы;

– создание условий осуществления дополнительной подготовки в области здоровьесбережения для эффективного проведения занятий добровольцами.

Перед запуском программы будет проведено тестирование, с какими знаниями добровольцы начнут свою работу. Завершится программа подготовки итоговой аттестацией, тестированием и проведением рефлексивного семинара, на котором будет подведение итогов реализации программы и анализ полученного добровольцами опыта.

Важность первичных профилактических мероприятий объясняется высоким уровнем распространенности зависимостей среди несовершеннолетних и молодежи в Российской Федерации, их тяжелыми медицинскими и социальными последствиями.

Конкурс – проект Организации, способствующий реализации государственной антинаркотической политики, направлен на развитие добровольчества в сфере здоровьесбережения, реализуется в образовательных организациях посредством вовлечения подростков и молодежи в социальную активность, через создание и реализацию социально значимых проектов в направлении профилактики аддиктивного поведения, популяризации здорового образа жизни и мотивации к личностному росту, путем реализации программ профилактики по методу «сверстник – сверстнику».

Чем выше будет уровень подготовки у добровольцев, тем качественнее будет проводиться профилактика в образовательном учреждении.

Программа дополнительной подготовки поможет создать среду для развития, получения дополнительных знаний, которая поможет сохранить мотивацию у добровольцев, повысит уровень их знаний и навыков. Благодаря конкурсу и дополнительной программе подготовки в образовательных учреждениях, где профилактическую работу будет проводить добровольцы, учащиеся будут находиться в здоровой информационной среде. Получая позитивную профилактику, у молодых людей формируется информационный иммунитет сохранения своего здоровья и здоровья окружающих его людей.

#### **Список источников**

1. Великанова Л.П., Каверина О.В., Бисалиев Р.В. Наркология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 384 с.

2. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. М.: ООО Центр полиграфических услуг «Радуга», 2004. С. 9–10.

3. Сидоров П.И. Наркологическая превентология: руководство. М.: МЕДпресс-информ, 2006. 720 с.

4. «Об утверждении Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2030 года»: Указ Президента РФ № 733 от 23.11.2020. URL: <https://base.garant.ru/74938781/> (дата обращения: 16.03.2024).

5. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г.» // Собрание законодательства Российской Федерации от 15 декабря 2014 г. № 50. Ст. 7185.
6. Экспертные заключения // «Общее дело» – общероссийская общественная организация. 2018. URL: [общее-дело.рф/about/experts-review/](http://общее-дело.рф/about/experts-review/) (дата обращения: 16.03.2024).
7. «Общее дело» – общероссийская общественная организация. 2018. URL: [общее-дело.рф](http://общее-дело.рф) (дата обращения: 16.03.2024).
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
9. Критерии программ «Равный – равному» по профилактике ВИЧ-инфекции и продвижению идеи здорового образа жизни среди молодежи в Российской Федерации: руководство для практиков. М.: Y-PEER, 2006. 116 с. URL: [http://www.kdobru.ru/netcat\\_files/171/143/Kriterii\\_programm\\_RAVNYI\\_RAVNOMU\\_Posobie\\_dlya\\_praktikov.pdf](http://www.kdobru.ru/netcat_files/171/143/Kriterii_programm_RAVNYI_RAVNOMU_Posobie_dlya_praktikov.pdf) (дата обращения: 22.03.2024).
10. Методические рекомендации по проведению в образовательных организациях уроков профилактики употребления психоактивных веществ с несовершеннолетними / сост. Г.Г. Зайцева, С.Ю. Коноплева, Т.Ю. Матвеева. Н. Новгород, 2016. 21 с.
11. Смирнова Т.А. Особенности профилактики употребления психоактивных веществ в молодежной среде: метод. пособие. Омск, 2020. 45 с.

## Послетекстовая деятельность как компетенция студента – будущего педагога

### Post-textual activity as the competence of a student – a future teacher

**Маргарита Викторовна Курышева**

**Margarita Viktorovna Kurysheva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

marcur@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматривается проблема формирования субъектной послетекстовой деятельности студентов педагогического университета в рамках формирования навыков смыслового чтения. Выделяются стратегии и приемы послетекстовой деятельности, описываются результаты эксперимента по выявлению представлений студентов – будущих учителей начальной школы о видах (приемах) послетекстовой деятельности. Отмечаются проблемные зоны подготовки студентов в этой сфере.

**Ключевые слова:** компетенции студентов – будущих педагогов, смысловое чтение, субъектная и объектная послетекстовая деятельность, стратегии (виды, приемы) послетекстовой деятельности, дефициты в формировании навыков смыслового чтения

**Key words:** competencies of students – future teachers, semantic reading, subject and object post-textual activity, strategies (types, techniques) of post-textual activity, deficits in the formation of semantic reading skills

Концепция универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.) предполагает такой метапредметный результат, как «овладение навыками смыслового чтения» [1]. В связи с этим выделяют три этапа действий с текстом: предтекстовую деятельность, собственно текстовую и послетекстовую [2–4].

С большим сожалением приходится констатировать, что даже студенты далеко не всегда готовы и могут работать с текстом поэтапно. Наблюдение, проводимое нами уже в течение 15 лет [5], показывает, что студенты 1-го курса в первом семестре обладают недостаточными навыками смыслового чтения, не в состоянии определить основную мысль (идею) текста, найти нужную информацию в тексте, ответить на вопрос по тексту. Из первокурсников набора 2023 г. *никто* не смог ответить правильно на вопрос учебного текста В.В. Репкина из учебника по русскому языку для 2-го класса «Какие гласные произносятся чаще всего?» [6, с. 134–136]. Только после нескольких вопросов-подсказок преподавателя удалось найти правильный ответ. Это означает, что первокурсники читают текст механически; не умеют концентрироваться, обладают рассеянным вниманием; не владеют навыками анализа прочитанного.

С нашей точки зрения, обучение поэтапной работе с текстом необходимо проводить на практических занятиях по любой дисциплине. При этом послетекстовая деятельность является наиважнейшим этапом, именно здесь происходит осмысление текста, его анализ и синтез информации.

Говоря о послетекстовой деятельности, исследователи чаще всего выделяют четыре стратегии: 1) отношения между вопросом и ответом; 2) «Тайм-аут»; 3) «Проверочный лист»; 4) «Вопросы после текста» [3; 6; 7].

Рассматривая данные стратегии с точки зрения деятельности, осуществляемой студентами, можно выделить два ее вида:

1) деятельность читающего, направленную на себя, на самостоятельное осмысление текста; такую деятельность условно можно назвать *субъектной*; к этой группе стоит отнести и стратегию «Тайм-аут», так она подразумевает работу в парах: обучающиеся сами формулируют вопросы и в своей микрогруппе отвечают на них. На высшем уровне развития навыка смыслового чтения обучающийся сам ставит перед собой задачу, подбирает наиболее адекватные приемы ее решения и контролирует выполнение;

2) деятельность педагога, направленную на помощь в осмыслении текста и проверку результатов (стратегии «Проверочный лист», «Вопросы после текста»). Такую деятельность условно назовем *объектной*, направленной **не** на себя, а на обучающихся: педагог составляет вопросы по тексту для учеников, проводит разного рода проверки понимания прочитанного.

Г.В. Пранцова и Е.С. Романичева, рассматривая послетекстовую деятельность, предлагают различать работу с научным и учебным текстом и работу с художественным текстом. В каждом случае будут использоваться свои приемы (стратегии). Так, при работе с научным и учебным текстом эффективными считаются стратегия G-S-R «в вариантах пересказа, краткого изложения или аннотации» [8, с. 38], включая составление различных обобщающих таблиц; прием синквейна. Н.Н. Сметанникова предлагает такие стратегии, как работа с понятием, умственная карта, обзор информации и пр., включая приемы составления разного рода таблиц, граф-схем, карт, вопросов к тексту и под. [8, с. 40]. При работе с художественным текстом наиболее эффективной считается письменная работа на основе прочитанного. Авторы предлагают использовать приемы выделения ключевых слов, составления аннотаций, рецензий, интервью, эссе [8, с. 68–77].

Возвращаясь к нашему эксперименту, мы можем указать на следующий факт. Рассматривая прием «отношения между вопросом и ответом», Н.И. Ажар пишет: «Ответ на вопрос может быть в тексте или в слове читателя. Если ответ в тексте, он может находиться в одном предложении текста или в нескольких его частях. Чтобы ответить на вопрос, надо найти точный ответ в одном предложении текста. Если он содержится в нескольких частях текста, такой ответ надо формулировать, соединяя их» [7]. В нашем случае студенты как раз не могут

отыскать и сформулировать ответ, который расположен в разных абзацах текста, они ищут ответ в одном предложении [5]. Если применить шестиуровневую пирамиду Б. Блума, то студенты 1-го курса не могут подняться на уровни «понимание» и «применение» [8, с. 35]. Знания у них есть: если задать вопрос строго по лекции или учебнику, то мы получим вполне достойный ответ. Это говорит о том, что студенты, поступившие в педагогический вуз, крайне слабо подготовлены к самостоятельной работе с текстом, прежде всего с учебным. Известная им информация, сформулированная иначе, ставит их в затруднительное положение.

В феврале 2024 г. был проведен опрос студентов 1-го и 3-го курсов, цель которого – выяснение представлений будущих педагогов о видах (стратегиях, приемах) послетекстовой деятельности. На вопрос «Какие виды послетекстовой деятельности Вам известны?» 37 студентов 1-го курса ответили следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

**Ответы студентов 1-го курса на вопрос  
«Какие виды послетекстовой деятельности Вам известны?»**

1-й курс (гр. 631, 632)	Количество человек
Нет ответа	29
Подпись, дата	2
Пересказ, рассказ по аналогии	2
План	1
Карточки	1
Анализ, вывод	1
Аннотация	1
Редактирование текста, его дополнение	1

Как видим, преобладают нулевые ответы, что для первокурсников не есть хорошо. Они должны иметь хотя бы приблизительное представление о том, что нужно/можно делать после прочтения текста, так как формирование навыка анализа текста, его обобщения осуществлялось на различных уроках в общеобразовательной школе. Два ответа («подпись, дата») вообще абсурдные. Перечисление таких приемов, как аннотация, составление плана – единичные, принадлежат шести студентам из 37. Результаты ответов на тот же вопрос 23 студентов 3-го курса представлены в табл. 2.

Как видим, резко сократилось количество нулевых ответов (что вполне закономерно к 3-му курсу). Однако 26% студентов, не имеющих представления о видах послетекстовой деятельности (или не понявших вопрос), – это много. При этом обращает на себя внимание тот факт, что студенты как первого, так и третьего курса, имеющие более-менее правильное представление о смысловом чтении, рассматривают послетекстовую деятельность по большей части с позиции

педагога, проверяющего ребенка: такие приемы, как пересказ, проверка, тест, контрольная и самостоятельная работа, театрализация, опрос, можно отнести к приемам *объектной послетекстовой деятельности*, если понимать ее широко: как любую работу с текстом или на основе текста на этапе рефлексии. *Субъектную послетекстовую деятельность*, осуществляемую самим читающим (студентом) для осмысления прочитанного, – рефлексия, комментарий к тексту, рецензию, аннотацию, составление плана текста, сопоставительной таблицы и пр. – вспомнили немногие.

Таблица 2

**Ответы студентов 3-го курса на вопрос  
«Какие виды послетекстовой деятельности Вам известны?»**

3-й курс (гр. 611, 612)	Количество человек
Нет ответа	6
Вопрос-ответ (опрос)	6
Комментарий к тексту, рецензия, формулировка выводов, обсуждение текста	4
Проверка, контрольная и самостоятельная работа, тест	6
Составление синквейна, плана текста, сопоставительной таблицы	4
Театрализация	10
Пересказ, составление рассказа, ситуации к тексту	3
Анализ, рефлексия	4

Если посмотреть на процентное соотношение ответов студентов с этой точки зрения, то мы видим крайне малый процент видов субъектной деятельности, особенно проявляется эта тенденция у третьекурсников.

Поскольку ряд ответов можно в равной мере отнести как к субъектной, так и к объектной послетекстовой деятельности, то при подсчете процентов их суммируем. Процентное соотношение ответов округлено, ответы дифференцированы на группы: 1) нет ответа; 2) виды объектной послетекстовой деятельности; 3) виды субъектной послетекстовой деятельности.

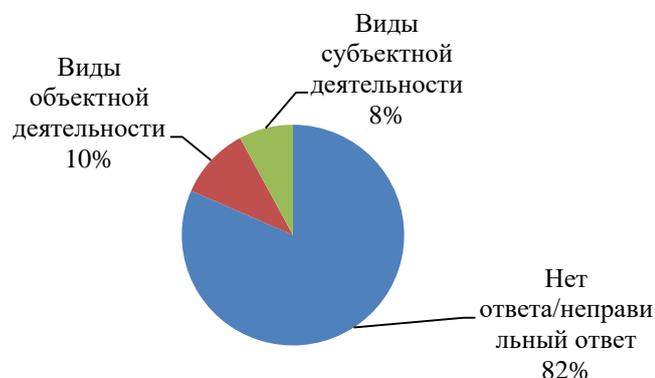


Рис. 2. Округленное процентное соотношение ответов первокурсников на вопрос «Какие виды послетекстовой деятельности Вам известны?»



Рис. 3. Округленное процентное соотношение ответов третьекурсников на вопрос «Какие виды послетекстовой деятельности Вам известны?»

Такой результат, на наш взгляд, – следствие своеобразной ранней профессиональной деформации: студенты ставят себя в основном на позицию педагога и готовы организовывать учебный процесс, проверять знания. При этом основные виды обобщения и систематизации информации известны как студентам третьего, так и первого курса. В средней и старшей школе их знакомили с классическими приемами анализа текста, такими как конспектирование, тезирование, составление плана к тексту, реферирование, рецензирование и пр. [9]. На вопрос «Какие виды обобщения и систематизации информации Вам знакомы?» (с перечислением этих видов, причем специально были отобраны субъектные виды послетекстовой деятельности) были получены следующие ответы (табл. 3, 4).

Таблица 3

**Ответы студентов 1-го курса на вопрос «Какие виды обобщения и систематизации информации вам знакомы?»**

№	Виды обобщения, систематизации	Количество человек
1	Краткий конспект	34
2	Сопоставительная таблица	31
3	Фишбон	3
4	Аннотация	15
5	Кластер	35
6	Интеллект-карта	10
7	Мнемоническая карта	5
8	План-схема	32
9	Составление смысловых рядов из ключевых слов	22
10	Свой ответ: краткий пересказ	1

Преобладают такие виды обобщения, как конспект, кластер, план-схема и сопоставительная таблица (надо отметить, что эти виды работ мы осуществляли с первокурсниками в 1-м семестре, и они являются наиболее простыми и понятными).

**Ответы студентов 3-го курса на вопрос «Какие виды обобщения и систематизации информации Вам знакомы?»**

Виды обобщения, систематизации	Количество человек
Краткий конспект	23
Сопоставительная таблица	21
Фишбон	10
Аннотация	10
Кластер	23
Интеллект-карта	13
Мнемоническая карта	9
План-схема	18
Составление смысловых рядов из ключевых слов	16
Свой ответ:	
Синквейн	1
Пересказ	1
Игры	1
Викторина	1
Самостоятельная и контрольная работа	1
Устный диалог	1
Тесты	1

Ответы третьекурсников (табл. 4) распределяются более равномерно, однако по-прежнему преобладают такие виды деятельности, как конспект, кластер и сопоставительная таблица. Давая свой ответ (дополняя предложенные виды деятельности), третьекурсники вновь ориентировались на работу педагога с учениками (пересказ, игры, викторина, тесты...). Наблюдение и беседы со студентами показали, что самостоятельно (без задания со стороны педагога) пользуются приемами обобщения и систематизации информации из прочитанного немногие: около 5% первокурсников и около 25% третьекурсников. Причем делают они это осознанно, используя в основном конспектирование при изучении параграфов учебника или научной статьи, метод помет при анализе конспекта лекции, составление таблиц и граф-схем при подготовке к практическим занятиям.

Таким образом, можно сделать вывод, что:

1) студенты-первокурсники в основной своей массе ничего не знают о послетекстовой деятельности, однако к третьему курсу появляются и знания, и навыки в этой сфере, пусть и недостаточные и не у всех;

2) для студентов – будущих педагогов характерна *объективация* послетекстовой деятельности, причем на третьем курсе она выражена более ярко. Студенты склонны рассматривать послетекстовую деятельность с позиции педагога, организующего работу с текстом в классе;

3) формирование навыка самостоятельного анализа текста необходимо проводить с первого курса на всех дисциплинах. Начинать надо со знакомства с приемами текстовой деятельности, особенно аналитическими: составление кластеров, интеллект-карт, сопоставительных таблиц с переходом на создание вторичных текстов: аннотаций, рецензий, эссе.

#### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 02.03.2024).
2. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с.
3. Поздеева С.И. Методика обучения грамоте: учеб.-метод. пособие. М.: Директ-Медиа, 2013. 102 с.
4. Поздеева С.И. К проблеме формирования у младших школьников умений работать с информационным текстом // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2019. Вып. 5 (170). С. 28–31.
5. Курышева М.В. Смысловое чтение как базовая компетенция студента-первокурсника // Развитие педагогического образования в России (21–26 января 2019 г.): материалы II Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. С. 22–28.
6. Репкин В.В. Русский язык. 2 класс. Томск: Пеленг, 2001. С. 134–135.
7. Ажар И.Н. Приемы обучения стратегии смыслового чтения и работы с текстом. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/682130> (дата обращения: 5.04.2024).
8. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учеб. пособие. М.: ФОРУМ, 2015. 368 с.
9. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 288 с.

## Повышение инициатив студентов при смешанном обучении русскому языку как иностранному

### Enhancing students' initiatives in blended learning Russian as a foreign language

**Ма Жуньюй**

**Ma Rongyu**

Цзилинский университет иностранных языков, Чанчунь, Китай

Jinlin International Studies University, Changchun, China

727188315@qq.com

*Аннотация.* Рассматривается педагогическое сопровождение повышения инициатив студентов в обучении русскому языку как иностранному. Приводится понятие «смешанное обучение», перечисляются ключевые элементы для реализации смешанного обучения и преимущества смешанного обучения. Выявляются проблемы в процессе смешанного обучения.

*Ключевые слова:* смешанное обучение, обучение русскому языку как иностранному, инициатива студентов, онлайн-обучение, очное обучение

*Key words:* blended learning, teaching Russian as a foreign language, students' initiative, online learning, face-to-face learning

В последние годы в Китае приняты на вооружение различные методы для обеспечения и повышения уровня гуманитарного образования в вузах. В программе обучения увеличена доля успеваемости на практических занятиях и уделено больше внимания на образование в области инноваций и предпринимательства и развитие у студентов способностей и навыков в практической деятельности.

Для развития практических навыков в обучении китайских студентов русскому языку мы должны обратить внимание на эффективность практических курсов и сосредоточиться на развитии у студентов способности к самостоятельному обучению и способности к инновации.

В эпоху Интернета приобретение и распространение знаний претерпели значительные изменения, и эти изменения также повлияли на способ обучения людей. Известно, что большинство студентов вузов при возникновении проблем в учебе обращаются к Интернету в поисках учебных материалов. Однако онлайн-ресурсы избыточны и сложны, в них много отвлекающей информации, что негативно сказывается на эффективности обучения. Как использовать особенности онлайн-обучения студентов для повышения эффективности обучения – это вопрос, над которым должен задуматься каждый преподаватель. Смешанное обучение – это новая образовательная технология, которая может быть объединена

с онлайн-обучением на основе сохранения преимуществ традиционного очного обучения, чтобы получить лучший эффект от обучения [1, с. 206].

А.В. Глотова в своей работе отмечает, что «понятие “смешанное обучение” подразумевает сочетание различных аспектов образовательного процесса, охватывая педагогические, технические и организационные» [2, с. 39]. По ее мнению, смешанное обучение представляет собой процесс слияния или сочетания аудиторной формы работы при непосредственном контакте студентов с преподавателем с активным применением возможностей онлайн-обучения [2, с. 40].

По мнению Т.В. Долговой, «смешанное обучение – это образовательная технология, в которой сочетаются и взаимопроникают очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения» [3, с. 3].

Смешанное обучение подчеркивает множественное взаимодействие между преподавателями и студентами, способствует индивидуальному обучению и всестороннему развитию студентов. Преподаватели используют новые образовательные технологии, чтобы дать студентам возможность заниматься самостоятельно, повысить эффективность занятий и предоставить больше возможностей для обсуждения и ответов на вопросы, что позволяет реализовать метод обучения, ориентированный на студента, по сравнению с чисто онлайн-курсами. В смешанном обучении требуется не только демонстрация эффективности ведущей роли преподавателя, но и полное отражение инициативы, активности и творчества студентов как основной части учебного процесса.

Ключевые элементы для реализации смешанного обучения:

1. Предварительная подготовка к занятию. Смешанное обучение предоставляет высокую степень индивидуализации обучения за счет вариативности заданий в электронном курсе и возможностью их выполнения в индивидуальном темпе, обеспечивая оптимальные условия для реализации индивидуального потенциала учащихся [4, с. 247].

В обучении русскому языку у китайских студентов предварительная подготовка к занятию – это предварительное ознакомление с учебным материалом: лексикой, грамматическим материалом, текстом и упражнениями по теме. В смешанном обучении можно заранее загрузить учебный материал в онлайн-платформу (презентацию, видео, которое сняли преподаватели для объяснения знаний, упражнения, чтобы студенты могли заранее самостоятельно подготовиться к занятию). Чтобы избежать недостаточного внимания студентов к предварительной подготовке и проверить, как студенты овладели учебным материалом, можно также создать тесты по важным моментам материала, чтобы студенты прошли самостоятельное обучение и выполнили задания онлайн. Просматривание студентами учебного материала и результат тестов будут связаны с итоговыми оценками студентов, что стимулирует их к предварительной подготовке.

2. Ответы на вопросы – взаимная интерактивность. Просматривая результаты тестов перед занятием, преподаватель может переориентировать содержание своего урока: знания, которыми студенты хорошо овладели, можно повторить на занятии с помощью вопросов, а на знания, которыми студенты овладели хуже, нужно обратить внимание. Главное действие на занятии – это ответы на вопросы: студенты отвечают на вопросы преподавателя, чтобы он понял, как студенты поняли и овладели знаниями, и преподаватель отвечает на вопросы, которые возникли у студентов в процессе предварительной подготовки к занятию; объяснение важных и трудных моментов знаний; укрепление знаний через выполнение практических упражнений и проведение обобщения пунктов знаний.

3. Ведущая роль преподавателя в смешанном обучении. Под руководством преподавателя сочетаются традиционные методы очного обучения с методами онлайн-обучения.

Преподавателям необходимо составить план обучения и разделить содержание обучения на разные единицы по учебной программе. Пользуясь сетевой платформой для онлайн-обучения, преподавателям также необходимо создать платформу для смешанного обучения, чтобы реализовать режим взаимодополняемости сетевых ресурсов и аудиторного преподавания. Преподаватели могут обогатить учебные материалы на платформе, включая учебники в электронном виде, познавательное видео, презентацию, динамику предмета и т.д. Преподаватели могут разрабатывать онлайн-тесты, чтобы вовремя понять статус обучения студентов, и отвечать на вопросы студентов на коммуникационной платформе, чтобы стимулировать интерес студентов к обучению; преподаватели могут ставить инновационные задания на платформе, чтобы привлечь внимание студентов на динамику предмета, на горячие вопросы общества, расширить горизонт обучения и сформировать у них способность от освоения теоретических знаний до решения практических задач.

4. Разработана система оценки. Преподавателем необходимо разработать систему для оценивания работы студентов, включая баллы на выполнение заданий традиционной формы и выполнение заданий на платформе. На платформе для смешанного обучения имеются такие функции, как автоматическая оценка, мониторинг, статистическая обработка данных, с помощью которых преподаватели могут объективно, справедливо и своевременно оценивать эффективность обучения студентов, а также имеет преимущества, которых не может достичь традиционная аудитория в плане понимания динамики обучения студентов, путаницы студентов в знаниях и своевременной корректировки программы обучения в соответствии с этим. Потому что в процессе очного обучения преподавателю трудно наблюдать и записать результаты учебы за каждого студента, и тем

более невозможно всесторонне и объективно оценить учебный эффект студентов. Оценка эффективности смешанного обучения сосредоточена на всем процессе обучения студентов и является своего рода динамической оценкой.

Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко и С.Н. Антонова в своей научной работе выявили ряд преимуществ смешанного обучения [5, с. 117]:

- возможность как синхронной, так и асинхронной интерактивности и коммуникации;

- временная и пространственная неограниченность использования; гибкость и доступность;

- незначительная себестоимость образовательного контента;

- повышение мотивации студентов к учебе;

- учет индивидуальных особенностей обучающихся.

В практике обучения выявлены также следующие преимущества:

1. Студенты вместе с преподавателем участвуют во всем процессе обучения. Студенты подготовлены к занятию: ознакомлены с учебным материалом, знают, о чем пойдет речь на занятии. Преподаватель тоже готов к вопросам.

2. Избежать ситуации, когда студенты присутствуют, но не слушают. Преподаватель на занятии задает вопросы по содержанию учебного материала, случайно выбирает студентов для ответа на вопросы, быстрым темпом проводит упражнения. Участвуя во всем процессе обучения, студенты больше хотят проверить, как сами овладели знаниями, как правильно выполнили задания, что лучше мотивирует студентов к учебе, повысит эффективность обучения.

3. Студенты могут более свободно выбрать время, место, способ и темп для учебы, своим методом понять материал и овладеть знаниями, что может развивать у них способность к самостоятельному обучению.

4. С помощью платформы смешанного обучения студенты могут самостоятельно контролировать свой учебный прогресс, для трудных для понимания знаний можно повторно посмотреть видеолекции и изучить материал с помощью презентации, пройти онлайн-тест, столкнувшись с трудностями, можно онлайн или офлайн обратиться к преподавателю за консультацией. В смешанной платформе обучения основной задачей преподавателя является не только преподавать знания, но и разобраться с моментами получения знаний, через общение, вопросы и ответы дать возможность студентам провести углубленное изучение, решить сложные проблемы в процессе обучения и значительно увеличить время обучения студентов вне аудитории.

Однако в практике смешанного обучения русскому языку возникло немало проблем:

1. В настоящее время, несмотря на активное применение смешанного обучения, расписание учебной программы не позволяет студентам проводить время

вне аудитории, студенты просто выполняют задания ради их выполнения, что не позволяет достичь желаемых результатов смешанного обучения.

2. Традиционная концепция преподавания, ориентированная на преподавателя, имеет глубокие корни. Без изменения этого мышления невозможно реализовать преимущества смешанного обучения.

3. Некоторые преподаватели не имеют правильного представления о смешанном обучении, считая, что смешанное обучение – это просто «аудиторное обучение + онлайн-обучение», не очень хорошо интегрирует онлайн-обучение с офлайн-обучением, так что содержание аудиторного и онлайн-обучения повторяется, что не достигает желаемого эффекта от смешанного обучения.

4. Традиционные представления студентов об обучении нуждаются в обновлении. Студенты недостаточно осознают необходимость самостоятельного обучения, они привыкли учиться под контролем, они привыкли к тому, что преподаватели говорят им, что делать, они очень зависимы от преподавателя и не приспособлены к новой модели обучения.

5. Готовность студентов учиться онлайн невелика. Вместе с быстрым развитием науки и техники и изменением модели преподавания многие преподаватели пытаются проводить смешанное обучение, что усугубляет задачу студентов, поэтому студенты психологически отвергают онлайн-обучение, некоторые чувствуют, что онлайн-обучение отнимает время для отдыха вне аудитории, поэтому некоторые студенты не готовы к онлайн-обучению.

Смешанное обучение – это не простое сочетание «онлайн-обучения» и «очного обучения», а дальнейшая интеграция этих двух видов обучения, объединение их сильных сторон и использование друг друга для получения максимального эффекта от преподавания.

Смешанное обучение уделяет больше внимания тому, как учатся студенты, что требует формирования замкнутого цикла выявления проблем, своевременной обратной связи, корректировки программы обучения и отслеживания оценки с точки зрения участия в процессе обучения студентов, учебного проектирования преподавателей, общения и взаимодействия преподавателей и студентов, чтобы достичь цели выращивания высококачественных талантов для общества путем постоянного совершенствования.

#### Список источников

1. 陈友媛 混合式实验教学提高学生主动学习能力的探讨 / 陈友媛 // 实验室研究与探索, 2019. № 4 (38). С. 205–208.

2. Глотова А.В. Модели смешанного обучения в системе высшего образования: теория и практика // Вестник НЦ БЖД: Педагогические науки. 2020. № 3 (45). С. 38–48.

3. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–8.

4. Кузьмина К.А., Баженова Е.И., Ткачева И.А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза // Человеческий капитал. 2023. № 4 (172). С. 245–258.

5. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 112–129.

**Особенности организации проектной деятельности в формировании образовательной самостоятельности обучающихся при изучении иностранного языка**

**Features of the organization of project activities in the formation of educational independence of students in learning a foreign language**

**Елена Петровна Матченко**

**Elena Petrovna Matchenko**

Средняя образовательная школа № 98, Барнаул, Россия

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Secondary school 98, Barnaul, Russia

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

lem299@mail.ru

***Аннотация.*** Рассмотрены основные особенности организации проектной деятельности и ее влияние на формирование образовательной самостоятельности у обучающихся на разных этапах обучения. Проектная деятельность в процессе обучения иностранным языкам предполагает проведение групповой проектной работы, направленной на изучение коммуникативной стороны учебного предмета, а также дополнительное внимание к отбору и представлению результатов в форме текста. Организация образовательной самостоятельности в проектной деятельности основывается на сотрудничестве детей, где происходит взаимодействие между участниками на субъект-субъектной основе.

***Ключевые слова:*** образовательная самостоятельность, субъект, проектная деятельность, проект

***Key words:*** educational independence, subject, project activity, project

В современном мире, где технологии играют все более важную роль, образование должно быть ориентировано на развитие общеучебных действий, необходимых для успешной адаптации. В этом играет большую роль образовательная самостоятельность. Современное образование предполагает развитие у учащихся не только предметных знаний, но и умений самостоятельно работать с информацией, анализировать ее и применять на практике. В этом контексте особую роль играет изучение иностранных языков, так как знание иностранного языка является одним из ключевых навыков, необходимых для успешной карьеры и коммуникации в современном мире.

Метод проектов, по мнению Е.Б. Репича, является одним из самых эффективных в процессе формирования лингвокультурной компетенции на уроках английского языка [1]. По мнению Р. Гомбоева, работа над проектом содействует более глубокому пониманию темы и охватывает широкий спектр смежных с ней

проблем. По этой причине работа над проектами обычно занимает несколько недель. Продолжительность работы также зависит от возраста и интересов детей.

При выполнении проекта осуществляется взаимодействие разных участников: учитель – ученик, ученик – ученик, сам ученик. Образовательными результатами проекта выступают образовательная самостоятельность и субъектная позиция, которые и позволяют раскрыться образовательной самостоятельности. По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаевой, развитие субъектной позиции ученика проявляется как способность к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность выражать практическое отношение к миру, осознавать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения [2].

Основываясь на концепции В.И. Слободчикова о развитии субъектной позиции, мы рассматриваем следующие этапы ее развития: субъект действия, субъект собственного действия, субъект деятельности, субъект собственной деятельности. В этом случае мы значимую роль отводим организации проектной деятельности с целью формирования образовательной самостоятельности.

Проектная деятельность, по мнению Р. Гомбоева, всегда ориентирована на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Представим модель организации проектной деятельности, направленную на формирование образовательной самостоятельности с учетом развития субъектной позиции ребенка. Мы разделили ее на три ступени обучения и самого содержания каждого этапа: младшая, средняя и старшая ступень обучения.

Мы основываемся на том, что в каждой возрастной ступени дети выполняют проекты, существуют разные виды, техники и их типы. Здесь мы видим участие учителя, учащегося и, самое главное, мы рассматриваем как от коллективной работы дети переходят к индивидуальному выполнению, проявляя при этом образовательную самостоятельность, в том числе субъектную позицию.

Так, на младшей ступени обучения в рамках проектной деятельности ученики создают проекты под руководством учителя, с помощью родителя. Основной целью начального этапа изучения иностранного языка является развитие умений общения на этом языке с учетом способностей и потребностей младших школьников. Проявление у детей субъектной позиции на данной ступени – имитационная. Они повторяют учителя, пробуют выполнить действие, предложенное учителем при выполнении проекта. Тут в основном руководит учитель, а дети приобретают умения защищать проект, анализировать и выстраивать критерии и выступления на иностранном языке. Важно, с одной стороны, сохранить содержательную сторону – иностранный язык, а с другой – суть выполняемой работы. Варианты защиты проектов в начальной школе могут быть разнооб-

разны: ток-шоу, ролевая игра, стенгазета, коллажные работы, живопись, презентации, викторины, интервью и т.д. Но в любом случае необходимо соблюдение требований к иностранному языку.

По мнению А.Г. Асмоловой, Г.В. Бурменской и И.А. Володарской, носителем субъектности является разновозрастная проектно-исследовательская группа, организация которой может осуществляться как «сверху» (учителями, администрацией школы), так и «снизу» (самими учащимися) [3]. На средней ступени обучения происходит усложнение проектной деятельности. Данную степень мы разделили на два периода: 5–7-е классы и 8–9-е классы.

В 5–7-х классах позиция учащегося сводится к выполнению проектной деятельности, а самостоятельность заключается в том, что он работает без руководства учителя по направлению, которое задается. На данном этапе мы предлагаем ему определить тему, и он начинает выступать субъектом собственного действия. В 8-х и 9-х классах позиция учащихся сводится к определению пути достижения цели, планированию своей образовательной траектории. На данном этапе учащиеся пока не реализуют свои цели, но степень свободы возрастает, и они выступают как субъекты деятельности. При этом проекты, выполняемые обучающимися, решают задачу усвоения языка, овладения практикой говорения, чтения. Кроме того, усложняется работа тем, что им необходимо самостоятельно подобрать информацию на языке.

Необходимо упомянуть о мотивации. Для того чтобы достичь роста, необходимо понимать цели и задачи каждого этапа проекта для осуществления индивидуального проекта, а также уметь презентовать свои работы на иностранном языке. Проектная деятельность, по мнению Т.В. Колодыко, в основе которой лежат и самостоятельность, и сотрудничество, имеет огромный потенциал перед другими методами и приемами. Уже в настоящий момент она нацеливает школьников на достижение поставленной цели, способствует раскрытию интеллектуального, духовного и творческого потенциала, повышает мотивацию к учебно-познавательной деятельности, и, как результат, школьники учатся ориентироваться в огромном потоке информации, способны принимать нестандартные решения [4].

При переходе обучающихся в старшее звено, необходимо учитывать обеспечение перевода обучения на «субъект-собственной» деятельности, что будет способствовать становлению сформированной образовательной самостоятельности при работе над проектной деятельностью при ходе изучения иностранного языка.

В 10-х и 11-х классах учащиеся уже обладают субъектностью, они самостоятельно осуществляют все этапы деятельности и способны провести рефлексию осуществленной работы. Проекты, по мнению Д.В. Коновой, в старших классах школы развивают у обучающихся самостоятельность, творчество, активность, стимулируют к общению на английском языке и поиску дополнительных знаний

по проблематике исследуемой темы проекта [5]. На данном этапе задания не даются учителем, а предлагаются, нет четких образцов его выполнения, но есть свобода выбора тематики. Присутствует личная заинтересованность ученика в выполнении проекта. Совместная образовательная деятельность по проектированию не предусматривает действий по образцу, ее создание происходит в совместной деятельности, где учащиеся сами ее иницируют, овладевают способами ее организации, а затем переносят их на собственную самостоятельную деятельность. Все это, на наш взгляд, способствует формированию образовательной самостоятельности старшеклассников, которая проявляется в субъектной позиции обучающегося.

В результате проведенного анализа научной и методической литературы, а также учитывая собственный опыт, можно сделать выводы о том, что, во-первых, организация проектной деятельности детей меняется от начальной до старшей ступени обучения. На начальной ступени образования позиция учащегося сводится к выполнению учебно-познавательных заданий, присутствует исполнительный характер действий, а в выпускных классах совместная проектная деятельность не предусматривает действия по шаблону, ее создание происходит в ходе самостоятельной работы. Во-вторых, в процессе проектной деятельности формируется позиция ученика по отношению к изучению иностранного языка, проявлению инициативы.

#### Список источников

1. Назарматова Р.Р. Проектная деятельность как средство формирования социокультурной компетенции обучающихся // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер – 2020): сб. материалов Всерос. конф. молодых исследователей с междунар. участием (Москва, 7–10 декабря 2020 года). М.: Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2020. С. 124–128.
2. Слободчиков В.И., Исаева Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
4. Колодько Т.В. Метод проектов при обучении английскому языку в средней школе // Актуальные исследования. 2020. № 17 (20). С. 79–81. URL: <https://apni.ru/article/1144-metod-proektov-pri-obuchenii-anglijskomu-yaz> (дата обращения: 14.04.2024).
5. Кононова Д.В., Бондарь Н.С., Еременко В.О. Проектная деятельность в старшей школе на уроках английского языка // Юный ученый. 2024. № 2 (76). С. 175–176. URL: <https://moluch.ru/young/archive/76/4068/> (дата обращения: 14.04.2024).

**Изучение познавательных психических процессов  
и формирования профессиональных навыков у студентов факультета  
дошкольного и начального образования**

**The study of cognitive mental processes and the formation of professional skills  
among students of the Faculty of Preschool and primary Education**

**Елена Александровна Меньшикова**

**Elena Aleksandrovna Menshikova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

menshikovaea@tspu.edu.ru

***Аннотация.*** Рассматриваются различные формы изучения познавательных психических процессов на занятиях по общей психологии и содержание деятельности студентов первого курса факультета дошкольного и начального образования по формированию их профессиональных навыков.

***Ключевые слова:*** познавательные психические процессы, профессиональные навыки, студенты факультета дошкольного и начального образования

***Key words:*** cognitive mental processes, professional skills, students of the Faculty of Preschool and primary Education

Изучение познавательных психических процессов является составным звеном учебной дисциплины «Общая психология» для студентов педагогического вуза. Это базовый курс, в рамках которого студенты получают основные психологические знания на старте обучения в высшей школе, на основе которых в дальнейшем будут формироваться их профессиональные навыки. Зачем студенту, который планирует стать учителем начальных классов, это нужно? Прежде всего для того, чтобы знать и понимать психологическую природу психических процессов учащихся, знать и понимать закономерности восприятия, анализа, запоминания и усвоения учебного материала детьми, чтобы уметь находить в своей профессиональной деятельности оптимальные формы, приемы и методы преподавания учебного материала и уметь установить причинно-следственные трудности при его усвоении детьми.

Рассмотрим, каким образом выстраивается работа в этом плане со студентами:

1. Прослушивание лекционных занятий, знакомство с теоретическим материалом. На занятиях студенты узнают ключевые определения познавательных процессов, их физиологическую природу, свойства, виды и закономерности протекания.

2. Изучение познавательных психических процессов на практических занятиях по данной дисциплине, которое включает в себя следующие приемы:

А) Решение психологических задач на примере тестовых заданий. Например: *Какой познавательный процесс выявляет главные и существенные признаки предметов и явлений действительности и устанавливает связи между ними?*

- ✓ память;
- ✓ восприятие;
- ✓ мышление;
- ✓ воображение.

Б) Решение психологических задач в виде тестовых заданий на основе примеров из художественной литературы. Например: *Какой познавательный процесс проявляется о данном эпизоде?*

*«Князь Андрей... любовался тем дубом, который он искал. Старый дуб, весь преображенный, раскинувшись шатром сочной, темной зелени, млея, чуть колыхаясь, в лучах вечернего солнца...»* (Л.Н. Толстой «Война и мир»)

- ✓ восприятие;
- ✓ мышление;
- ✓ воображение;
- ✓ память.

В) Решение психологических задач, где надо определить виды, свойства и механизмы психических процессов. Например: *Какой механизм воображения используется в сказках и мифах для создания фантастических образов, например кентавра (существа с головой человека и телом лошади), сфинкса (существа с головой человека и телом льва), русалки и других персонажей.*

- ✓ гиперболизация;
- ✓ типизация;
- ✓ агглютинация;
- ✓ схематизация.

Г) Изучение психических познавательных процессов на практических занятиях с помощью тестовых методик. Например:

- изучение свойств внимания с помощью таблицы Шульте–Горбова;
- изучение операции обобщения с помощью методики «Четвертый лишний».

Д) Самооценка и самоанализ студентами своих познавательных процессов с помощью ответов на поставленные вопросы.

Е) Написание психологической характеристики на самого себя, используя результаты тестовых методик и самонаблюдения. План-схема написания студентам предоставляется для опоры и последовательности написания.

3. Изучение студентами познавательных психических процессов у детей на учебно-ознакомительной практике.

А) Методом наблюдения на уроках. Студентам дается план наблюдения внимания, памяти, мышления, воображения и речи на разных этапах урока.

Б) Методом индивидуальной беседы с учеником по заданным вопросам.

В) Изучение у учащихся психических познавательных процессов с помощью тестовых методик. Например:

– «Четвертый лишний» на мышление.

– «Сравни картинки. Найди три отличия» на внимание.

Г) Написание психологической характеристики на ученика по плану-схеме.

Таким образом, на учебной педагогической практике студенты закрепляют свои знания, полученные на лекционных и практических занятиях, и формируют свои профессиональные навыки.

### **Список источников**

1. Меньшикова Е.А. Психология: экспериментальная психология: изучение познавательных психических процессов на практических занятиях: учеб.-метод. пособие. Томск: Центр учебно-методической литературы Томского государственного педагогического университета, 2006. 64 с.

2. Меньшикова Е.А. Психологические задания к практическим занятиям по общей психологии: методическая разработка. Томск: Центр учебно-методической литературы Томского государственного педагогического университета, 2003. 40 с.

## Формирование субъектности на примере бинарного занятия «Интернет-зависимость среди подростков»

### Formation of subjectivity using the example of a binary lesson “Internet addiction among teenagers”

Ксения Юрьевна Насонова<sup>1</sup>, Татьяна Владимировна Элис<sup>2</sup>✉

Nasonova Ksenia Yurievna<sup>1</sup>, Elis Tatyana Vladimirovna<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Колледж индустрии питания, торговли и сферы услуг, Томск, Россия

<sup>1, 2</sup> College of Catering, Trade and Services, Tomsk, Russia

✉ 86elist@gmail.com

**Аннотация.** Современный мир с развитием технологий, высокой конкурентностью на мировом рынке предъявляет больше требований к человеку, его разностороннему развитию, умению заниматься саморазвитием своих качеств и добиваться поставленной цели. Поэтому в образовательном процессе развитие субъектности у обучающихся – одна из важных задач. Приведен пример бинарного урока для студентов на тему «Интернет-зависимость среди подростков». Сделан вывод, что объединение общеобразовательных дисциплин способствует эффективному развитию их субъектности, помогая им формировать собственные взгляды и убеждения.

**Ключевые слова:** субъектность, самопознание, самовыражение, самореализация, критическое мышление, бинарный урок

**Key words:** subjectivity, self-knowledge, self-expression, self-realization, critical thinking, binary lesson

Современный мир с развитием технологий, высокой конкурентностью на мировом рынке предъявляет больше требований к человеку, его разностороннему развитию, умению заниматься саморазвитием своих качеств и добиваться поставленной цели. Поэтому в образовательном процессе развитие субъектности у обучающихся – одна из важных задач.

Современный психолог М.Н. Цыганкова рассматривает субъектность как ведущий фактор личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Согласно ее рекомендациям, формирование и развитие субъектности в рамках профориентационных мероприятий значительно повышает их эффективность. Определяя субъектность как интегративную характеристику личности, отражающую способность к самодетерминации, М.Н. Цыганкова отмечает, что в профессиональном самоопределении данная характеристика представляет способность самостоятельно направлять и определять (детерминировать) свое профессиональное развитие. Высокий уровень субъектности в сфере профессионального самоопределения, согласно ее исследованиям, выражается в следующих характеристиках:

1. Способность ставить собственные цели и осознанное стремление к их достижению.

2. Реалистичная оценка собственных способностей, возможностей, мотивов и профессиональных интересов.

3. Наличие четкого представления о стратегии личного развития и уверенность в способах ее осуществления.

4. Выработанные предпочтения и планы в профессиональной сфере, а также знание путей их реализации.

5. Готовность и способность к активной и креативной деятельности для достижения профессиональной самореализации

6. Саморегуляция на основе внутреннего контроля [1].

Таким образом, субъектность в профессиональном самоопределении предполагает не только навыки и умения, но и внутреннюю уверенность и саморегуляцию.

Ключевую роль в развитие таких качеств играет образовательный процесс, который включает в себя создание условий для самостоятельного и исследовательского обучения, организацию проектной деятельности, стимулирование творческого мышления, поддержку самовыражения. С целью формирования субъектности на занятиях применяются разнообразные методики и подходы, которые активизируют учащихся и способствуют развитию личностных качеств. В поисках эффективного метода обучения, который активно вовлекает обучающихся в учебный процесс, способствует формированию субъективного взгляда на рассматриваемые проблемы, был разработан бинарный урок.

Бинарный урок – интересный и интерактивный метод обучения, который расширяет рамки обычного занятия, делает образовательный процесс интересным и привлекательным для обучающихся, формируя целостное понимание взаимосвязи между предметами. Развитие субъектности на бинарном занятии помогает обучающимся становиться целостными, самостоятельными и активными участниками общества.

Бинарный урок проводился для группы студентов, обучающихся по специальности «дизайнер» в колледже индустрии питания, торговли и сферы услуг (г. Томск). Для занятия была выбрана актуальная тема – «Интернет-зависимость среди подростков». При разработке бинарного урока происходит объединение двух важных областей знаний – безопасность жизнедеятельности и информационная культура, предоставляя учащимся полноценное знакомство с интернет-зависимостью, принципами работы настольной издательской программы Microsoft Publisher для создания итогового продукта по изучаемой теме. В процессе занятия учащиеся получают теоретические знания, развивают навыки практического применения полученной информации, что способствует развитию субъектности.

Цель занятия – сформировать у учащихся осознанное понимание проблемы интернет-зависимости, развить навыки критического мышления и поиска решений на основе собственного опыта и восприятия.

Для работы на занятии обучающиеся были поделены на три команды, где каждой было представлено задание, в процессе выполнения которого они предлагали различные точки зрения, слушали и анализировали мнения других, выстраивали свои аргументы.

Занятие начинается с актуализации опорных знаний и умений. Обучающимся предлагается пройти анкетирование на тему «Место современных информационных технологий в жизни подростков», сформулировать тему, цель занятия, поучаствовать в анализе результатов анкеты. В дальнейшем на уроке с помощью интерактивной доски обучающиеся изучали и определяли причины, симптомы, виды интернет-зависимости. На основе полученной информации в практической части задача обучающихся состояла в выполнении творческой работы на компьютере. Задание заключалось в создании и представлении своей уникальной памятки на тему «Профилактика интернет-зависимости». Заключительным этапом была проведена саморефлексия.

В рамках представленного бинарного урока обучающиеся вовлекались в интерактивное и практическое обучение. Они освоили правила безопасного поведения в различных ситуациях, в виртуальном пространстве, научились определять и предупреждать возможные угрозы, развивать критическое мышление в отношении информации, с которой они сталкиваются в Интернете. При использовании различных видов деятельности на занятиях были достигнуты следующие результаты:

1. Обучающиеся приобретали навык самостоятельного мышления, учились формулировать открытые вопросы, требующие анализа и обоснования своего мнения, что помогает развивать критическое мышление и уверенность в своих собственных способностях.

2. Учились применять умения коммуникации и сотрудничества в групповой работе, где было организовано обсуждение по заданной теме, которое требовало совместного решения проблем.

3. В ходе выполнения творческого задания обучающиеся решали задачи, создавали продукт, выражая свои мысли через искусство, что способствует развитию самовыражения и уникальности каждого обучающегося.

Развитие субъектности на уроках требует терпения, внимания и гибкости со стороны учителя, создания поддерживающей и вдохновляющей образовательной среды. Практический опыт проведения бинарного урока показывает: учащиеся активно участвовали в обсуждении, выражали свои мысли, аргументировали свою точку зрения и раскрывали свой творческий потенциал, что способствует

развитию их субъектности, помогая им формировать собственные взгляды и убеждения [2; 3].

#### Список источников

1. Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Субъектность#Определение\\_субъектности](https://ru.wikipedia.org/wiki/Субъектность#Определение_субъектности) (дата обращения: 20.03.2024).
2. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 1998. № 3-4. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998\\_n3/Polivanova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n3/Polivanova) (дата обращения: 20.03.2024).
3. Шаталов М.А. Проблемный урок как вид метапредметного урока в современной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 163–169.

**Технология «сторителлинг» в преподавании английского языка студентам в среднем профессиональном образовании**

**Storytelling technology in teaching English to college students**

**Екатерина Валентиновна Сысоева<sup>1</sup>✉, Татьяна Анатольевна Маркова<sup>2</sup>,  
Валентина Леонидовна Попова<sup>3</sup>, Анна Дмитриевна Горева<sup>4</sup>  
Sysoeva Ekaterina Valentinovna<sup>1</sup>, Markova Tatyana Anatolyevna<sup>2</sup>,  
Popova Valentina Leonidovna<sup>3</sup>, Goreva Anna Dmitrievna<sup>4</sup>**

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина, Вологда, Россия

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Vereshchagin Vologda State Dairy Farming Academy, Vologda, Russia

✉ ksysoeva1@yandex.ru

**Аннотация.** Представлены теоретические и практические аспекты применения технологии «сторителлинг», повышающей уровень учебной мотивации на занятиях английского языка со студентами, не готовыми к восприятию информации, ее практическому применению в будущей профессиональной деятельности и, соответственно, неготовыми выступать в активной роли на уроках. Определены преимущества и недостатки технологии «сторителлинг», приглашающие преподавателей и методистов к дискуссии. Описан пример истории и сделан вывод о перспективности использования технологии «сторителлинг» при обучении студентов в организациях среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** образовательная технология, технология «сторителлинг», студенты среднего профессионального образования, история

**Keywords:** educational technology, “storytelling” technology, students of SVE, story

Применение образовательных технологий, предполагающих активную роль студентов, становится все более частым явлением в современном среднем профессиональном образовании (СПО). Активность обучающихся на занятиях английского языка находится в прямой зависимости от уровня их учебной мотивации. Как показывает практика, низкий уровень учебной мотивации студентов наблюдается у обучающихся, неготовых к восприятию информации, ее практическому применению в будущей профессиональной деятельности и, соответственно, неготовых выступать в активной роли на уроках. Этот факт обуславливает активизацию работы преподавателей по поиску результативных технологий, повышающих уровень учебной мотивации студентов СПО при обучении английскому языку.

Одной из таких технологий, хорошо зарекомендовавших себя во многих странах, является технология обучения иностранному языку через «сторител-

линг» (от англ. storytelling – рассказывание историй). При этом, несмотря на ресурсность, в информационных источниках сущность технологии представлена недостаточно широко.

При анализе литературы выявлено, что «сторителлинг» определяется как разновидность метода обучения через тексты в форме историй для достижения образовательных целей. Отличие сторителлинга от нарративного метода, как отмечает Ж.Э. Ермолаева, заключается в ключевой характеристике сторителлинга – увлекательности [1, с. 2].

Авторы R. Ress, M. Rossiter признают универсальный характер данной технологии, подходящей для всех возрастов и ступеней обучения, что, безусловно, привлекает все большее внимание педагогов. Яркие увлекательные истории обеспечивают готовность к восприятию любой информации. Это позволяет педагогу донести свое послание до обучающихся убедительным способом [2; 3].

Преимуществами педагогической технологии «сторителлинг» в рамках обучения иностранному языку студентов СПО являются:

1. Формирование умений и развитие навыков, соответствующих требованиям ФГОС СПО (в частности, ОК-6 «Коммуникация»).
2. Креативное, не имеющее границ пространство для участников.
3. Непосредственный контакт преподавателя со студентами, позволяющий управлять вниманием обучающихся, расставлять акценты для долговременного запоминания слов, подлежащих усвоению.
4. Снижение затрат времени на обучение.

Недостатками технологии «сторителлинг», представляющими дискуссионный характер, являются:

1. При увеличении затрат времени на обучение студентов в рамках технологии «сторителлинг» меньше внимания уделяется их теоретической подготовке.
2. Потеря интереса при несоблюдении критериев отбора историй.
3. Вероятность запутывания студентов при отсутствии причинно-следственной связи между историей и изучаемой темой.

При использовании технологии «сторителлинг» на занятиях английского языка преподаватель рассказывает историю, затем дает развернутые комментарии тем грамматическим явлениям, которые актуальны для студентов. Важным является задача понимания студентами речи педагога, что требует использования, среди прочего, невербальных средства общения, особого темпа речи и т.д. Педагог повторяет историю, после чего следует цепочка и вопросов, каждый из которых адресуется обучающемуся лично. Таким образом, все студенты становятся как бы соавторами истории. Интересен подход, при котором студенты соотносят историю со своим опытом, излагая от своего лица или частично инсценируют с целью многократного повторения в речи целевой лексики.

Отметим, что применение родного языка на занятиях, бесспорно, оказывает всеобъемлющую помощь при обучении студентов английскому языку. Однако доля родного языка уменьшается с ростом языкового уровня студентов.

Еще одним аспектом технологии «сторителлинг», требующим освещения, является грамматика. Истории позволяют преподавателю включать в них широкий диапазон грамматических конструкций. В ходе представления истории обучающимся важно напоминать грамматические правила и давать комментарий, когда этого требует грамматическое явление.

Истории могут использоваться для введения, закрепления лексических единиц и оценки уровня сформированных умений и развитых навыков обучающихся английскому языку. Вместе с тем, как отмечают M.D. Madrid и N. McLaren, при выборе историй следует придерживаться соответствия содержания истории теме занятия, цели и задачам обучения, возрасту студентов; соответствия языка истории уровню обучения студентов или чуть превышающего его; наличия в истории повторяющихся лексических единиц, а также применять наглядные аудиовизуальные средства для лучшего понимания сюжета истории [4].

При выборе историй, подходящих для образовательных задач на основе технологии «сторителлинг», предлагаем воспользоваться классическими правилами композиции художественного произведения: экспозиция (время, место, действующие лица); завязка (событие, провоцирующее конфликт, интрига, препятствия и неожиданности на пути героев); развязка (разрешение конфликта и мораль-вывод). Ключевыми параметрами историй, выбранным для обучения английскому языку, выступают лаконичный, простой сюжет; небольшой объем истории; потенциал эмоционального воздействия истории на студентов.

Приведем пример истории в контексте технологии «сторителлинг», а также опишем этапы работы, где данная технология является частью работы над темой и служит для включения новой лексики в коммуникативную практику студентов технологического колледжа ФГБОУ ВО Вологодская ГМХА.

*I would like to tell you a story about my first job. When I was a student I worked as a waiter. I worked for 10 hours almost every day, I was running to the kitchen and back to the tables all the time, I was always on feet. Can you imagine how I felt at the end of the day? Yes, I was tired, very tired. I had no energy. I was exhausted. So how did I feel? (tired) What word did I use to say “very tired”? (exhausted).*

Вариантами представления истории могут быть следующие:

1. Подготовьте несколько картинок / слов / предложений по теме занятия. Студенты выбирают несколько картинок / слов / предложений и составляют историю с ними (устно или письменно), ответив на вопросы. Например: *Who is it? Where is he? What is he doing? What is he holding? What is going to happen next?*

2. После прочтения текста студенты пересказывают историю с опорой на картинки, ключевые слова.

3. Дайте студентам начало истории (можно даже сделать пропуски или вставить картинки вместо изученных слов) и они должны составить продолжение истории.

4. Студенты могут составить и собственные истории. Можно помочь им, попросив придерживаться плана или вместе на занятии обсудив возможные варианты.

План работы создания своей истории:

– *Choose the genre for your story.*

– *Describe your main character.*

– *Choose the location of the action.*

– *Describe what happens to the main character.*

– *Describe what happens at the end of the story.*

5. Дайте студента небольшую картинку, можно создать интригу и дать часть картинки.

«Сторителлинг» является перспективной технологией при обучении студентов СПО английскому языку, включающей произведения любого повествовательного жанра небольшого объема с увлекательным сюжетом и позволяющей через организованную активность развивать собственную активность студентов, направленную на обретение смыслов их учебной деятельности [5–7].

#### Список источников

1. Ермолаева Ж.Э. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storritelling-kak-pedagogicheskaya-tehnika-konstruirovaniya-uchebnyh-zadach-v-vuze> (дата обращения: 24.03.2024).

2. Ress R. Storytelling and language learning. National Storytelling Network. 2016.

3. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning. ERIC Digest. 2002.

4. Madrid M.D., McLaren N. TEFL in primary education. Granada, 2014.

5. Антипов С.А., Полухина И.В., Сафонов С.В. Социально-возрастные особенности обучающихся в учреждениях СПО. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-vozzrastnye-osobennosti-obuchayuschih-sya-v-uchrezhdeniyah-spo/viewer> (дата обращения: 15.03.2024).

6. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38.

7. Исакова В.Н. Эффективность метода сторителлинга в изучении иностранных языков // Молодой исследователь Дона. 2019. № 6. С. 131–134.

## Урок-концепт «Поучение Владимира Мономаха» как модель развития субъектности на основе ценностей древнерусской литературы

### Lesson-concept “The Teaching of Vladimir Monomakh” as a model for the development of subjectivity based on the values of ancient Russian literature

Ирина Анатольевна Шерстобитова<sup>1</sup>, Алена Игоревна Касаткина<sup>2</sup>

Irina Anatolyevna Sherstobitova<sup>1</sup>, Alyona Igorevna Kasatkina<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

им. К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, Россия

<sup>1, 2</sup> St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,

St. Petersburg, Russia

Fveh10@gmail.com

**Аннотация.** Актуализируется проблема формирования и продвижения субъектных ценностей на основе обращения к произведению древнерусской литературы «Поучение Владимира Мономаха». Цель педагогического исследования – оценить возможности развития субъектности как качества личности в рамках решения концептно-ориентированной задачи на уроке-концепте.

**Ключевые слова:** урок-концепт, концептно-ориентированная задача, поучение

**Key words:** lesson-concept, concept-oriented task, teaching

Современные требования к результатам образования на основе федеральных образовательных стандартов включают формирование личности обучающегося как субъекта своей жизнедеятельности. Воспитательный компонент образования подразумевает сформированность совокупности свойств личности обучающихся, таких как мотивированность, ответственность, гражданственность, самосознание и др. Поэтому учебный и воспитательный процесс связаны с преобразованием материала урока с целью такого его построения, в котором учитель и ученик выполняют равноправные роли субъектов в процессе обучения.

В своей педагогической теории К.Д. Ушинский представил три аспекта, способствующих формированию субъектности у обучающегося: общественно-политический, национально-самобытный и духовно-нравственный [1, с. 15].

Первый направлен на обеспечение запросов общества в воспитании личности, второй, национально-самобытный аспект, определяет путь развития человека через приобщение к народным идеалам, обычаям, традициям, через понимание ценности и красоты родного языка, самобытности культуры. Третий аспект, духовно-нравственный, Ушинский связал с духовным обогащением и ростом человека в культуре [1, с. 16]. Построение урока как концепта позволяет решить на современном уроке задачи формирования субъектности с учетом всех трех аспектов воспитания.

Приведем фрагмент урока-концепта, цель которого – создать условия для интериоризации нравственных ценностей древнерусской литературы, формирования субъектной позиции ученика в 5-м классе (на примере анализа «Поучения Владимира Мономаха»).

Урок-концепт «Поучение Владимира Мономаха» представляет собой движение от одной проблемной ситуации к другой к разрешению гипотезы урока (изучение «Поучения Владимира Мономаха» способно повлиять на формирование нравственных ценностей людей современной России; в нем заложена программа развития России) и построению концепта «Поучение Владимира Мономаха» в модели обобщения ученической субъектности. Построение концепта осуществляется на основе технологии концептного анализа, включающей четыре этапа [2, с. 10].

Первый, ассоциативно-образный, этап работы (штудия № 1 «*Мир ассоциаций*») – это мотивационный этап, в рамках которого национально-самобытный аспект воспитания направлен на развитие личности посредством освоения народных идеалов и традиций через родной язык, словесность, культуру, творческий труд. Этап, реализованный на основе национально-самобытного аспекта, позволяет поставить проблему в контексте реального мира: сохранение наследия книжной культуры и развитие субъектности через преобразованное содержание учебного материала (на примере «Поучения Владимира Мономаха и его интерпретации через обращение к наследию Д.С. Лихачёва»). Осуществляется актуализация учебной (концептно-ориентированной, КЗ) задачи построения концепта, реализующаяся через систему приемов и направленная на формирование субъектности личности [8, с. 12]. В рамках приема КЗ «ассоциативный эксперимент» учитель знакомит учащихся с высказываниями Д.С. Лихачёва: «Древнерусскую литературу можно рассматривать как литературу одной темы и одного сюжета. Этот сюжет – мировая история, и эта тема – смысл человеческой жизни», «Забота о прошлом есть одновременно и забота о будущем» [3, с. 11]. Просит ответить на вопросы: стоит ли изучать «древнюю» литературу, знать культуру прошлого? Обучающиеся размышляют над отражением смысла высказываний в тексте «Поучение Владимира Мономаха».

На втором, словарном, этапе (штудия № 2 «*В начале было Слово...*») словарно-стереотипное воплощение концепта «Поучение Владимира Мономаха» перекодируется в способность решать проблемы с помощью знания предмета: в рамках приема «диалог с концептом» учитель на этапе актуализации и фиксации затруднений в индивидуальной деятельности задает обучающимся проблемные вопросы: «Кто может учить и давать советы? К чьему мнению мы должны прислушиваться? Как можно “сохранить” советы и передать их потомкам?» Обучающиеся дают определение слову «поучение» как жанру древнерусской литературы. Выделяют его характерные черты: нравоучительный характер (наставле-

ние, завет); часто обращено к детям. Находят его среди других жанров (обучающимся материал представлен в формате карточек) и доказывают, что именно через поучение можно передать опыт исторически значимой личности.

В рамках реализации приема «мифологизация образа» учитель читает биографию Владимира Мономаха (приведен фрагмент): «Этот князь Владимир 26 мая 1053 года. Отцом его был Всеволод Ярославич. По матери же Владимир приходился внуком византийскому императору Константину IX. Родовое имя последнего и перешло к русскому князю. По свидетельству, Владимир в детстве был послушным сыном, в молодости – смелым на поле битвы, приветливым дома, почтительным к родителям... Самостоятельная жизнь Владимира началась в 13 лет, когда отец отправил его княжить в далекое Ростовское княжество. Знал 5 языков, учился прилежно. Скончался великий князь 19 мая 1125 года. По словам летописи, “слава его прошла по всем странам; был он братолюбец и нищелюбец и добрый страдалец (труженик) за Русскую землю; ...весь народ плакал по нем, как плачут дети по отце или по матери”».

Обучающиеся отвечают на вопросы: «Каким правителем был князь? Чему стоит у него поучиться?» (Труженик, заботился о близких, о своей семье, старался решить конфликты мирным путем, думая о своем народе.)

Этап строится на основе духовно-нравственного аспекта воспитания, служит духовному возвышению человека через приобщение к заветам и обычаям культуры. Происходит, по выражению Г. Песталоцци, развитие истинной человечности, нравственное самоусовершенствование как основа воспитания, субъектности [4, с. 28].

На третьем этапе концептного анализа – диалогическом (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») доказывается гипотеза об актуальности поучения наши дни. Для этого проводится лингвокультурологический анализ текста «Почтения Владимира Мономаха». Обучающиеся получают адаптированный отрывок из «Почтения чадам своим» Владимира Мономаха (этимология слова «чадо» истолковывается). Назначается «урокописец», который будет записывать тезисы-поучения из произведения.

Первый вывод, который делают обучающиеся, «Почтение...» – это сочинение автобиографическое. Князь написал наставление, завещав своим детям нравственные правила, важные для правителей того времени. Для формулирования и образности этой нравственности он представил идеальный княжеский образ, царя, отстаивающего интересы Русской земли. Владимир Мономах, понимая, что будущее страны связано с образом государя, обращался к своим детям. Он представил те факты и явления своей жизни, которые, по его мнению, могли иметь общегосударственный интерес.

Второй вывод, который делают обучающиеся, – все, что хотел сказать Мономах своим детям, он относил и к каждому человеку: «Дети мои или иной кто,

слушая эту грамотку, не посмейтесь, но кому из детей моих она будет любя, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, а будет трудиться» [5, с. 118]. Этот вывод сделан обучающимися как субъектами образовательного процесса (фрагмент ответа обучающегося): «Каждый из нас должен стараться соблюдать эти наставления. Ведь государство, как семья, будет крепким и единым только в том случае, если каждый член семьи или же государства будет готов следовать наставлениям».

Третий вывод ученики делают о том, что «Поучение...» – это своеобразный пересказ библейских притч, Евангелий. Важны с точки зрения формирования субъектности выводы обучающихся, связанные с нравственными ценностями общества. Обучающиеся истолковывают поучения Мономаха и записывают их в тетради, используя форму повелительного наклонения: «не забывайте Бога» (поступайте согласно учению Бога о любви к ближнему), «гордости не имейте в сердце и уме» (не считайте себя лучше других, выше и достойнее), «старых людей уважайте» (читите мудрость стариков, помните уроки прошлого), «на войну выйдя, не ленитесь» (воюйте самоотверженно) и др. [6, с. 23].

Обращение к биографии и к тексту «Поучения Владимира Мономаха» позволяет обучающимся сделать четвертый вывод: Владимир Мономах сам свою жизнь старался строить по этим же правилам, о которых и написал в «Поучении». Он хорошо знал литературу своего времени, он был мудрым политиком, заботящимся о единстве Руси, отважным воином, добрым отцом и истинным христианином. Обо всем этом нам повествует летопись «Повесть временных лет».

На четвертом этапе формирования ценностей и смыслов знания (штудия № 4 «Ценности и смыслы») формулируются результаты решения поставленных проблемных вопросов на основе холистического подхода. На последнем этапе воспитание обучающегося как субъекта образовательного процесса «перерастает» в самовоспитание. По мнению Я.А. Коменского, результат педагогического процесса – это достигнутый воспитанником определенный уровень его личностного, индивидуального развития, включающий в себя такие качества, как самосознание, самоопределение, потребности и способности к дальнейшему саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию. На этом этапе обучающиеся сами пишут наставления «Поучение отроков 5-го класса самим себе» (прием «Бит концепта»). При составлении наставлений обучающимся важно соблюдать канон: поучение должно быть стилизовано под жанр древнерусской литературы, однако отражать культурный код XXI в. На этом этапе происходит смыслопоисковый диалог субъектов образования как метод развития личности.

В рамках рефлексии на уроке можно обратиться к истории возникновения фразеологизма «Тяжела ты, шапка Мономаха». Подготовленный ученик рассказывает, что при Иване Грозном шапкой Мономаха стали называть головной убор, который надевали русские цари, принимая титул, т.е. венчаясь на царство. Она

оторочена соболиным мехом, украшена жемчугом, драгоценными камнями, наверху закреплен золотой крест. Хранится в оружейной палате в Москве.

Выражение «Тяжела ты, шапка Мономаха» означает бремя власти, большую ответственность руководителя, тяжесть принятия решений. «Ох, тяжела ты, шапка Мономаха!» – говорит царь в поэме А.С. Пушкина «Борис Годунов» [6, с. 134].

С помощью нейросети можно создать шапку Мономаха и украсить ее «необходимыми камнями» субъектности:

1. Вершина шапки – доволен своей работой на «5».

2. Полусферическое чеканное навершие (яблоко) – было интересно, доволен работой, но возникли трудности – понял на «4».

3. Тулья шапки – было непросто, возникли трудности, но я знаю, над чем мне поработать – понял на «3».

4. Опушка шапки – было скучно / непонятно, нужна помощь – понял на «2».

Педагогическая теория воспитания К.Д. Ушинского воплощается на этом этапе в общественно-политическом аспекте, способствующем формированию субъектности у обучающегося – удовлетворение запросов общества в воспитании личности вне связи с политическими интересами. Обучающиеся «преобразовывают» знания, полученные на уроке-концепте «Поучение Владимира Мономаха», в глобальные компетенции. Ученики понимают, что все наставления Владимира Мономаха актуальны и важны в наше время, их должны соблюдать как правители, так и граждане государства. В «Поучении...» органично переплетены юридические и нравственные принципы построения социально-политической программы сильного единого государства [8]. Таким образом, гипотеза урока доказана.

Урок-концепт – это не просто погружение в мир и опыт древней литературы. «Поучение Владимира Мономаха» позволяет некоторые наставления использовать в рамках создания эффективной модели государственного управления современной России, политической системы, отводящей человеку достойное место в государстве. Этот вывод в конце урока-концепта позволяет говорить о сформированной субъектной позиции обучающегося, которая заключается в осознанном и деятельном отношении к миру и ощущении себя в нем, способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке.

#### Список источников

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: Гранд: ФАИР-пресс, 2004.

2. Шерстобитова И.А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. М.: Ламберт, 2017.

3. Лихачёв Д.С. Экология культуры. Памятники Отечества. М., 1980. № 2. С. 10–16.

4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981.

5. Глазунов И. Летопись Нестора с включением поучения Владимира Мономаха. М.: Медиа, 2012. 213 с.
6. Пушкин А.С. Борис Годунов М.: Проспект, 2023. 416 с.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
8. Поучение Владимира Мономаха // Древнерусская литература. XI–XVII вв.: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В.И. Коровина. М.: Владос, 2003. 448 с.

## Раздел 10. СУБЪЕКТНОСТЬ И АВТОРСТВО В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

УДК 378

### Культура вопрошания в высшем педагогическом образовании

#### The culture of questioning in higher pedagogical education

**Ольга Рамазановна Нерадовская**

**Olga Ramazanovna Neradovskaya**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

neradovskayaor@tspu.edu.ru

***Аннотация.*** Высшее образование сегодня является многомерным вариативным пространством, отражающим вызовы и тенденции современного мира. Педагогические университеты при этом, выполняя особую миссию по подготовке кадров, осуществляющих обучение подрастающего поколения и педагогов страны, заинтересованы в эффективных преобразованиях в вузе. Обозначена актуальность использования практик вопрошания в подготовке кадров для сферы образования в педагогическом университете, для которых умение ставить значимые для своего развития вопросы будет неотъемлемым элементом их мировоззренческого профиля. Цель исследования – переосмысление основ культуры вопрошания преподавателя педагогического университета в меняющемся мире. Предложена совокупность вопросов универсального и вариативного компонентов культуры вопрошания преподавателя педагогического вуза.

***Ключевые слова:*** спрашивание, умение ставить вопросы, дивергенция в педагогическом образовании, культура преподавателя высшей школы

***Key words:*** questioning, the ability to ask questions, divergence in teacher education, the culture of a high school teacher

Возрастающая изменчивость современного мира (стремительность смены событий, технологий, процессов и смыслов), в том числе и сферы образования, ограничивает использование в определенном временном интервале недавнего опыта в виде установленных правил действий и стратегий (они быстро устаревают), что было названо еще в прошлом столетии Германом Люббе как «сокращение настоящего» [1]. В результате постоянного приспособления и адаптации к меняющимся условиям человек непрерывно теряет собственные ресурсы (силы и время). Появляется неспособность усваивать весь объем новой информации,

избирательность восприятия (часто случайная). Данные процессы вызывают неадекватность реагирования: блокировку осмысленности, интереса и личной включенности, чувств и эмоций, порождая механическое формальное отношение к любой деятельности. В системе высшего образования это проявляется в равнодушном отношении, инертной позиции обучающихся к получению образования, их непонимании траектории профессионального развития. Поэтому сегодня в высшей школе особенно остро стоят вопросы самоопределения, индивидуальности и собственной уникальности обучающихся, нередко растерянных, имеющих навязанные цели образования, не уверенных в выборе дальнейшего профессионального пути. Обозначенная реальность направляет внимание исследователей на поиск возможностей решения отмеченных вопросов в вузе. Это относится как к содержанию образования, так и к подбору форм, методов и техник работы с обучающимися.

В связи с этим культура вопрошания у преподавателей вуза, владение определенными техниками формулирования и использования вопросов, по мнению исследователей В.Л. Даниловой, В.Е. Карастелева, В.М. Розина и других ученых, представляют ядро, особое содержание обучения, превращающее его в источник поиска и развития человека [2–4]. В высшей школе, где новое знание рождается здесь и сейчас в ежедневной образовательной практике, культура вопрошания является не только важным условием построения эффективной коммуникации, а также значимым условием поиска возможных ответов на сложные вопросы о сущности различных процессов и явлений. Низкий уровень культуры вопрошания – сложная проблема современной системы образования.

Обозначенная проблема особенно актуальна для педагогического университета, студенты которого являются, с одной стороны, сегодняшними обучающимися, с другой – завтрашними обучающими. Они являются теми людьми, которые после выпуска из университета (или еще в процессе обучения в вузе, параллельно работая в сфере образования) массово обучают детей и педагогов в образовательных организациях, центрах повышения квалификации и других структурах системы образования. Преподаватели сегодня до сих пор часто используют репродуктивные формы преподавания дисциплин без обращения к реально существующей практике, без постановки вопросов, позволяющих обнаружить ту или иную проблему и ее решение, не говоря уже об отсутствии практики научения обучающихся ставить свои собственные вопросы развития. В результате появляются главные вопросы: *каким образом культура вопрошания преподавателя педагогического университета будет способствовать успешной подготовке педагогических и управленческих кадров для сферы образования, формируя их четкий мировоззренческий профиль, в котором умение ставить значимые для развития вопросы будет его неотъемлемым элементом? Как подготовить выпуск-*

*ника, который будет готов не только к сегодняшним вызовам и рабочему месту, но и к сложно прогнозируемому будущему? В связи с этим целью нашего исследования является переосмысление основ культуры вопрошания преподавателя педагогического университета в меняющемся мире.*

Поддерживая идею, оформившуюся еще в истории европейской мысли (Платон, Кант, Р.Дж. Коллингвуд [5] и др.), о вопросно-ответном характере мышления, которое является процессом постановки вопросов и получения на них ответов, на основании мнения исследователей В.Л. Даниловой, Е.М. Елизаровой и В.Е. Карастелева, считаем, что *вопрошание – это междисциплинарная техника генерации и использования вопросов, создающая условия для коммуникации, коллективного мышления, совместной деятельности и самореализации личности* [2; 3]. Культура вопрошания (умение задавать необходимые вопросы, способствовать постановке собственных вопросов, принимать на себя ответственность за их решение) представляет собой малую подсистему, включающуюся в более сложную целостную систему общей культуры преподавателя высшей школы (педагога, обучающегося), которая, в свою очередь, выступает обязательным элементом его личностно-профессионального портрета [6, с. 121].

Интересным, на наш взгляд, является исследование одного из авторов теории вопрошания В.М. Розина о доличностном (внеличностном) и личностном типах вопрошания [4]. По мнению автора, вопросы доличностного типа простые, не требуют сложных размышлений, а только знание конкретных фактов, событий. Ситуация вопрошания предполагает определенную власть спрашивающего (авторитетного лица, вышестоящего по должности, статусу или более знающего и опытного) над отвечающим. В высшей школе это могут быть уточняющие вопросы на лекции или практическом занятии, зачете или экзамене для обучающихся, ответы на которые содержат «сухую» фактическую информацию не дискуссионного характера. Приведем примеры: В каком году родился / было открыто / появились...? Какие произведения написаны...? Что именно написано...? Как поступил...? Кто из соратников был рядом с ним и разделял его точку зрения? и др. Таким образом, вопросы доличностного (внеличностного) типа используются в асимметричной, социально иерархичной ситуации, когда у одних участников больше знаний, опыта, прав на задавание вопросов (порой исключительных прав).

Вопросы личностного типа без готовых ответов, они требуют серьезных размышлений, проявления аналитических способностей и актуализации собственной позиции, поиска и принятия самостоятельных решений, часто не подразумевают прямого вопроса. Так, исследователь В.М. Розин, показывая исторические основания появления вопросов личностного типа через анализ становления античной культуры, появление античной личности, действующей самостоя-

тельно (не по традиции), отмечает в произведениях греческих драматургов героев, которые «ставятся в ситуацию, где они вынуждены принимать самостоятельные решения и при этом начинают вести себя как личности» [4]. Примерами вопросов данного типа могут служить следующие: Какие факторы, на ваш взгляд, способствовали появлению изучаемого феномена в обозначенный период? Почему именно данная тематика произведений легла в основу работ автора? Какие выводы можно сделать?

Оба типа вопрошания можно использовать для управления и организации деятельности обучающихся. Важно, что успешная практика работы с вопросами (особенно вопросами открытого типа, где участнику взаимодействия нужно самому сформулировать ответ) помогает преподавателю комплексно решать ряд задач. Так, во-первых, простой вопрос по любой тематике «Что Вы знаете о...?» служит отправной точкой в дискуссии, способствуя активному вовлечению в разговор. Правильно построенные уточняющие вопросы на выявление уровня знаний обучающихся по изучаемой теме позволяют преподавателю не только достаточно быстро сориентироваться по имеющимся представлениям у обучающихся, их истинным мотивам обучения и жизненной позиции, но и обнаружить лидеров группы, отношения внутри нее, вовлечь в разговор даже самых безучастных обучающихся и выстроить продуктивное взаимодействие между участниками учебной группы.

Во-вторых, практика инициирования собственных вопросов обучающимися позволяет преподавателю научить их выходить за рамки стереотипного мышления, развивая дивергентные характеристики, значимые для развития российского образования и экономики страны в целом [7]. Неумение формулировать и использовать собственные вопросы обучающимися служит серьезным ограничением в саморазвитии человека. Однако научить обучающихся правильно использовать техники вопрошания возможно только при первоначальном их успешном освоении самим преподавателем. Тогда преподаватель вместо внеличных готовых ответов предлагает своим ученикам значимые для их развития вопросы (корректные, не во вред и для манипуляции). *Сформировавшаяся у преподавателя культура вопрошания позволяет научить обучающихся самостоятельно находить ответы, глубоко погружившись в рассматриваемую тему, осваивать необходимое содержание как лично значимое, в том числе через постановку собственных вопросов.* Более того, сегодня в вузовской практике все чаще встречаются вопросы личностного типа, когда преподаватель и обучающийся равноправны по отношению к возникшей проблеме исследования, вместе находят ответы на сложные вопросы, решений по которым пока не было установлено в существующей теории и практике.

На наш взгляд, теория и практика вопрошания могут быть рассмотрены в плоскости обнаружения *универсального компонента* (комплекс вопросов, применимый в часто встречающихся ситуациях, включающий различные стратегии

и техники постановки вопросов по их цели, так называемые готовые списки вопросов для различных типов ситуаций) [8] и *вариативного компонента*, охватывающего вопросы, зависящие от особенностей изучаемой темы, контингента обучающихся, их мотивации и проч.

На начальном этапе осваивания практики инициирования значимых вопросов преподавателю можно использовать составляющие универсального компонента. По мере приобретения культуры вопрошания профессионализм преподавателя повышается через вопросы вариативного компонента. Вопросы универсального компонента преимущественно имеют отношение к ситуации, но не учитывают индивидуальную направленность (уникальность темы и проч.). Целесообразность практики использования вопросов вариативного компонента обусловлена значимостью выработки у каждого участника взаимодействия умения постановки собственных вопросов (для себя, самовопрошание) и принятия ответственности за свое решение.

Обобщая вышеизложенное, отметим эффекты проявления культуры вопрошания у преподавателя педагогического вуза: естественное активное вовлечение и погружение обучающихся в рассматриваемую тематику; возможность эффективного и углубленного изучения сложных для освоения тем; проявление и передача смыслов и ценностей преподавателя, лежащих в основании его лично-профессионального портрета; организация продуктивного взаимодействия и развитие командных навыков участников учебной группы; отсроченное более комплексное и качественное оценивание целостного результата обучающегося и др.

Культура вопрошания у обучающихся педагогических вузов (будущих педагогов и руководителей образовательных учреждений) помогает им в постановке вопросов для взаимодействия, позволяющих уточнять и углублять представления о реальной картине мира; в продуктивном выстраивании совместной деятельности и сотрудничества; инициировании собственных вопросов, способствующих формированию осмысленной жизненной лично-профессиональной позиции; выработке самостоятельности, инициативности и ответственного отношения к собственному решению поставленного вопроса; формированию ответственности за результат коллективного взаимодействия и проч.

Современная культура вопрошания является неотъемлемой частью мировоззренческого профиля любого мыслящего человека. В деятельности преподавателя педагогического университета – это обязательный элемент его общей культуры в составе лично-профессионального профиля. Развитие навыков самовопрошания у обучающихся служит необходимым условием их саморазвития, а также действенным инструментом построения преподавателем высшей школы ядра содержания современного педагогического образования.

## Список источников

1. Люббе Г. В ногу со временем. О сокращении нашего пребывания в настоящем // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 94–113.
2. Данилова В.Л., Елизарова Е.М., Карастелев В.Е. Интерактивное вопрошание как одна из технологий современного образования // Интерактивное образование. 2020. № 2. С. 12–18.
3. Карастелев В.Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? // Современное образование. 2018. № 4. С. 104–118.
4. Розин В.М. К построению теории вопрошания // Педагогика и просвещение. 2018. № 2. С. 78–89.
5. Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1980. 485 с.
6. Нерадовская О.Р., Стародубцев В.А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117–129.
7. Гринин Л.Е., Коротяев А.В. Дивергенция и конвергенция в мировой экономике // Кондратьевские волны: проблемы и прогнозы. 2019. С. 62–133.
8. Nyman R. Strategic questioning, Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1979. 346 p.

## Использование гуманитарных методов при изучении естественно-научных предметов

### Using of humanitarian methods in the study of natural science subjects

**Зоя Алексеевна Скрипко**

**Zoya Alekseevna Skripko**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

violin@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Рассматривается формирование навыков письменного изложения учебных и научных текстов у студентов, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Для этого используется метод написания эссе на естественно-научную тему, интегрируя естественно-научные и гуманитарные знания. В этом процессе студенты обращают внимание на научное содержание эссе, при этом используют все рекомендации и особенности конструирования этого письменного произведения.

**Ключевые слова:** письменное изложение учебных и научных текстов, интеграция естественно-научного и гуманитарного знания

**Key words:** written presentation of educational and scientific texts, integration of natural science and humanities knowledge

Умение писать учебные и научно-педагогические тексты необходимо выпускникам педагогического вуза. Такое умение требуется при подготовке докладов на семинарах и научных конференциях, для подготовки выступлений на тематических семинарах, для написания дипломных работ и магистерских дипломов, а также различного рода публикаций и рецензий. Довольно часто студенты неплохо знают фактический материал по их специальности, но показать его место в широкой научной области, его связь с другими областями знаний, раскрыть его мировоззренческое значение, не могут. Вызывает трудность планирование содержания текста, логическое расположение излагаемого материала, его структурирование, использование материала, взятого из других литературных источников. Также у студентов возникают затруднения в написании введения, где обосновывается необходимость обсуждения и представления данного материала, а также в формулировке выводов и заключений. При этом знание фактического материала у студента или молодого педагога может быть на достаточно высоком уровне.

Все это обосновывает необходимость при изучении конкретных дисциплин обратить внимание на умение излагать свои мысли и предметно направленные

идеи в письменном виде. Наиболее простым и эффективным методом формирования умения излагать содержание своих представлений о некотором изучаемом объекте является написание эссе. По мнению одного из ведущих специалистов в области академического письма И.Б. Короткиной, главным достоинством книги, текста или статьи является ее хорошая организация, четкая структура и краткость (точнее, отсутствие лишних слов и лишних мыслей) [1].

Согласно краткой литературной энциклопедии, эссе – это «прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с нею связанные» [2]. Однако, согласно определениям, данным в «Толковом словаре иноязычных слов» и в «Большом энциклопедическом словаре», для эссе характерны некоторые признаки: 1) наличие конкретной темы по очерченному кругу вопросов; 2) личные впечатления по конкретному вопросу; 3) вывод, не претендующий на исчерпывающую трактовку; 4) мировоззренческие выводы; 5) мысли автора излагаются в форме кратких тезисов.

При написании эссе у студента развиваются навыки творческого мышления, письменного изложения собственных мыслей, их четкая и обоснованная формулировка. Студенты более четко и грамотно формулируют основные естественно-научные понятия, выделяют причинно-следственные связи.

По содержанию эссе бывают художественными, философскими, историческими, духовно-религиозными и другими. Конечно, писать эссе можно на тему любого изучаемого предмета. Но в данной статье мы будем обсуждать вопрос о написании эссе по естественно-научным темам студентами-гуманитариями. Эти работы представляются нам наиболее интересными и оригинальными, при этом решается одна из основных задач естествознания – формирование научного мировоззрения.

Естественно-научные дисциплины, такие, например, как «Концепции современного естествознания», «Актуальные проблемы современного естествознания», «Естественно-научная картина мира», введены в учебные планы высших учебных заведений более четверти века назад как потребность в интеграции естественно-научных знаний и сближении гуманитарно-художественной и естественно-научной культур. В результате этих процессов естественно-научные и гуманитарные знания интегрировались в единую общенаучную картину мира – основу научного мировоззрения современного человека. В связи с этим возникла проблема о представлении естественно-научного контента гуманитариям, чтобы они восприняли его не как непонятный, сложный для понимания, а как достаточно интересный и полезный для саморазвития, профессии и жизнедеятельности.

В настоящее время в ТГПУ естественно-научные дисциплины изучают студенты 10 факультетов. В программе присутствуют лекционные курсы и лабора-

торные работы. В процессе преподавания естественно-научных дисциплин у студентов мы широко используем гуманитарные методы и подходы в преподавании данной дисциплины. В статье [3] приводятся наиболее эффективные и научно обоснованные практические методы и подходы, дополняющие лекционный курс и повышающие степень самостоятельной работы студентов-гуманитариев. Использование предложенных методов позволяет определить степень сформированности общекультурных компетенций у студентов. Одним из эффективных методов практических самостоятельных работ является структурирование изучаемого материала путем составления интегративных таблиц, в которых систематизированы естественно-научные знания по определенным разделам, соответствующим изучаемому материалу. Одновременно с этим приводятся наиболее известные культурно-исторические события, относящиеся к данному периоду времени. Использование интегративных таблиц помогает формировать мировоззрение, основанное на понимании связей между природой, человеком, его идеями и развитием человеческой цивилизации.

Приведем некоторые темы, которые студенты выбирают для написания эссе.

На одном из занятий мы составляем таблицу смены научной картины мира и содержания понятий: материя, движение, время, взаимодействие и т.д. Одна из тем, которую студенты могут выбрать – «Сходство и различие в формулировке понятия материя в механистической и электродинамической картинах мира». При составлении плана необходимо учесть причины и предпосылки перехода от одной картины мира к другой, раскрыть состояние развития общества в это время.

Также на занятиях мы используем интегративные таблицы, в которых приводятся естественно-научные открытия и культурные представления, характерные для одного и того же периода времени [4]. Например, для периода XIX в. (1800–1900 гг.) в графе «Естественно-научные открытия» приводится информация о том, что А. Беккерель обнаружил, что уран самопроизвольно испускает лучи, подобные рентгеновским, проникающие через материалы, непрозрачные для света. Рядом в графе «Общекультурные и гуманитарные открытия» обозначены «Импрессионизм, постимпрессионизм. Пушкин, Бальзак, Шопен». Выбирая для себя тему, студенты видят общую картину мира на данном историческом этапе. Естественно-научные знания, интегрируясь с гуманитарными, формируют единую картину мира, научное мировоззрение, основанное на понимании связей между природой, человеком, его идеями и развитием человеческой цивилизации.

Перед началом работы необходимо составить план написания эссе:

– Введение (вступление). Аргументируется важность рассматриваемого вопроса, обозначаются проблемы.

– Основное содержание, связь между гуманитарным и естественно-научным материалом, аргументы.

– Заключение. Излагается мнение автора, отличие его взглядов от общепринятых. Формулируются выводы.

Рекомендации при написания эссе:

1. Необходимо выделять абзацы, красные строки, соблюдать логическую связь между абзацами.

2. В процессе проверки написанного обращать внимание не только на правописание, но и на правильность естественно-научных формулировок.

3. Четко и кратко написать введение, убедить читателей в важности рассмотрения данного вопроса.

4. Учитывать ограниченный объем, поэтому избегать многословия, не упоминать дважды одно и то же определение, выражение, ограничить несущественные подробности.

5. Ограничить употребление слов и фраз из энциклопедий. Желательно избегать использования громоздких математических выкладок, сложных малоупотребительных терминов.

При написании эссе на темы научной картины мира у студентов формируются навыки и понятия о структуре текстов научного содержания, что помогает при написании отчетов, курсовых и дипломных работ, докладов на конференции.

#### **Список источников**

1. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 295 с.

2. Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. Т. 9. М., 1962. URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/ke8/ke8-9611.htm> (дата обращения: 08.04.2024).

3. Скрипко З.А. Использование практических методов при изучении предмета «Естественнонаучная картина мира» студентами-гуманитариями // Педагогическое обозрение. 2020. № 3. С. 144–150.

4. Скрипко З.А. Естественнонаучная подготовка учащихся социально-гуманитарной направленности в системе начального профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 380 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003446065?page=2&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 08.04.2024).

## Субъективность астрономических наблюдений Галилея

### Subjectivity in Galileo's astronomical observations

Тиаго да Силва Перон<sup>1</sup>, Елена Константинова<sup>2</sup>✉

Thiago da Silva Peron<sup>1</sup>, Elena Konstantinova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IF Sudeste MG / Campus Juiz de Fora, Brazil

✉ elena.konst@ifsudestemg.edu.br

**Аннотация.** Обсуждаются понятия «объективность» и «субъективность» в научных исследованиях. Показывается, что научные предположения соотносятся со своим временем, что они изменчивы. Однако утверждение того, что в науках есть субъективные элементы, не означает, что они не являются достоверными. Наука отвечает на важные вопросы своего времени и региона, но мы должны понимать, что получение научных результатов зависит от ряда факторов, которые на первый взгляд кажутся внешними по отношению к науке. Обсуждение этих вопросов поможет учащимся понять, как развиваются научные исследования в зависимости от культурных, политических, экономических и различных других отношений в обществе в данное время.

**Ключевые слова:** научная объективность, концепция субъективности, исторический подход  
**Key words:** scientific objectivity, concept of subjectivity, historical approach

Наука – это деятельность, направленная на поиск объективной истины о природе. При этом Дагстон и Галисон [1] подчеркивают, что научная объективность не должна влиять на изучаемый объект, т.е. не нести влияния исследователя. Результаты исследований, постулаты, законы и теории должны описывать природу такой, какая она есть на самом деле. Научная объективность считает ученого нейтральным агентом, не допускающим влияния своих впечатлений и чувств при построении научных предположений. Однако авторы утверждают, что взгляд на объективность имеет свою историю и, следовательно, меняется. Таким образом, объективность конструируется коллективно, основываясь на социальных, культурных, эпистемологических и этических проблемах, которые меняют восприятие и понимание научных явлений.

Бруно Латур [2–4] также разделяет эту позицию. Для автора объективность, как и субъективность, является характеристикой, связанной с конкретными ситуациями, которые зависят от исследователя. Объективность субъективна, она зависит от личных, культурных и социальных аспектов, связанных со временем и местом [4]. В научной полемике, целью которой является установление определенной концепции науки, тот, кто защищает свои аргументы, добивается статуса объективности своего утверждения, в то время как несогласный стремится

снизить статус объективности утверждения [3]. С этой точки зрения объективность не является внутренним свойством явления. Если заявка отвечает на актуальные вопросы своего периода времени или географии, если оно признается после критики со стороны инакомыслящих и обретает союзников, оно может стать объективной сущностью. Но это же высказывание в другое время, в другом месте, может рассматриваться как субъективное. Таким образом, чтобы определить объективность или субъективность высказывания, эффективность или совершенство механизма оценки, мы должны наблюдать, как происходило его создание и какие преобразования оно претерпевает у других исследователей.

Мы согласны с цитируемыми авторами, когда они утверждают, что понятия объективности и субъективности соотносятся со своим временем и пространством, что они изменчивы. В настоящее время многие авторы выдвинули новую концепцию субъективности, которая рассматривает человека как существо, способное создавать идеи, но и менять их, меняясь самим [5]. Один из этих современных авторов [6] утверждает, что отношения между мыслью и эмоциями, сознательным и бессознательным, субъектом и обществом, смыслом и значением – это случаи, которые нельзя разделить и которые следует рассматривать вместе.

В целом многие авторы согласны с тем, что наука и ее продукты строятся на основе взаимодействия между разными направлениями науки и культурными и социальными характеристиками того, где и когда они создаются. Кроме того, личные характеристики ученых, такие как творческие способности, личные мотивы и убеждения, также являются частью научной практики. Другими словами, наука и ее продукты состоят из объективных и субъективных элементов. В области преподавания естественных наук Шейд [7] утверждает, что понимание науки как конструкции, наполненной субъективностью, не только позволит учащимся понять идеи науки, но также станет путем к получению гражданского образования. Это означает, что преподавание естественных наук может позволить учащимся понять свою социальную роль в научных достижениях. Более того, это позволило бы понять, что наука, как и любая другая человеческая деятельность, формируется под влиянием характеристик, которые на первый взгляд кажутся внешними, таких как политические и экономические интересы, классовые проблемы, проблемы расы, пола и другие. Идеи, защищаемые Шейдом, обязательно включают подход, учитывающий «социально-исторический и культурный контекст, в котором генерируются знания» [7, с. 445].

Здесь используемый исторический подход к науке должен противостоять логическому позитивистскому видению научной практики. Взгляд на науку, считающий научное знание результатом объективности и рациональности, полученным исключительно на основе эмпирических фактов, затруднил бы гражданское воспитание. В этом смысле изучение исторической, социальной и культурной

составляющей научных фактов позволит студенту определить свое отношение к научной продукции своего времени.

Коста и Крюгер [8] показывают нам, что позитивистский взгляд (идея о том, что научное знание – это единственная форма истинного знания) по-прежнему преобладает среди тех, кто готовит будущих учителей естественных наук. В опросе, проведенном среди профессоров бразильских университетов, исследователи пришли к выводу, что преобладающая точка зрения на науку означает «овладевать объективными научными теориями, которые выражаются теоретическими моделями», свободными от субъективности исследователя. Однако поиск научного знания может быть представлен как процесс, развивающийся между противоположностями объективности и субъективности [8]. Мы согласны с Шейдом [7], что преподавание наук с использованием исторического подхода могло бы дать возможность показать, как субъективные элементы участвуют в научной практике. Использование истории науки на уроках позволит учащимся наблюдать все противоречия и трансформации научных утверждений. Возвращаясь к Латуру [3], «История наук» поможет нам понять, как возникает научное утверждение, как оно приобретает объективный характер, устраняя субъективность, которая была частью его построения.

В этой работе мы рассмотрим краткий эпизод из «Истории науки», наблюдения Луны Галилео Галилеем и то, как его можно использовать на уроках для обсуждения субъективности в научной практике. Конечно, для той же цели можно использовать и многие другие эпизоды [9–12].

Астрономические исследования Галилео Галилея (1564–1642), проведенные в конце первого десятилетия XVII в., в настоящее время понимаются как аргументы в пользу гелиоцентризма. Таким образом, обращение к ним на уроке позволяет нам предоставить научные и исторические аргументы, чтобы начать полемику вокруг различных космологических идей того времени. Помимо того, на этом примере мы можем показать на уроках естественных наук на субъективность в работах этого ученого.

Важно подчеркнуть, что прежде чем представить исследования Галилея студентам, нам необходимо обсудить другие космологические модели того времени, включая Аристотеля (384 г. до н. э. – 322 г. до н. э.), Клавдия Птолемея (90–168 гг.). Оба защищали геоцентрическую модель. И модель Николая Коперника (1473–1543) с его предположением о нахождении Солнца в центре системы [13]. Важно подчеркнуть, что Европа в XVII в. находилась на пике морской экспансии и что Италия в то время была культурным и научным центром континента [14]. Эта последняя информация важна для того, чтобы понять время и место, где жил Галилей. Историк Хуан Пиментель подчеркивает, что в то время Европа расширила свои географические границы благодаря прогрессу в мореплавании. Это экспансионистское мышление отражалось во всей человеческой

деятельности, особенно в естественной философии. Человек эпохи Возрождения совершил картографические открытия, открытия в области анатомии и открытия в космологии [14].

Об астрономических наблюдениях Галилео Галилея первоначально сообщалось в его книге 1610 г. «Посланник звезд» (*Siderius Nuncius*), где он обсуждает спутники Юпитера и географию Луны [15]. Другие наблюдения опубликованы в «*O Ensaia dog*» от 1623 г., в котором обсуждаются фазы Венеры и кольца Сатурна [16], в дополнение к работе «Сообщение и демонстрации о солнечных пятнах и их происшествиях» от 1613 г. [17].

Его наблюдения были сделаны исключительно на основе неопределенных описаний первого практичного телескопа, который сконструировал голландец Ганс Липпершей (*Hans Lippershey*) в 1608 г. Галилео Галилей в следующем году изготовил телескоп с тройным увеличением (который он назвал астрономическим окуляром). Но Галилей был не единственным, кто в то время использовал телескоп в астрономических исследованиях. За год до публикации Галилея о лунных кратерах, английский астроном Томас Хэрриот (*Thomas Harriot*, 1560–1621) уже представил свои изображения Луны, однако без таких подробностей, как Галилей, и его сочинения имели меньший резонанс, чем работы итальянца [18].

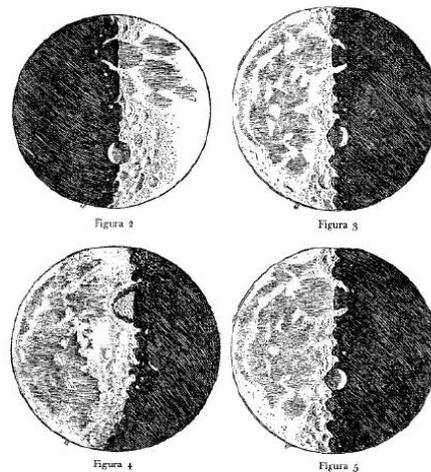


Рис. 1. Детали Луны на рисунках Галилео Галилея

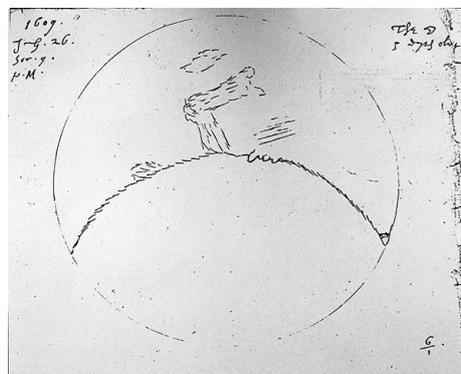


Рис. 2. Рисунок поверхности Луны Томаса Хэрриота  
([http://galileo.rice.edu/sci/harriot\\_moon.html](http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html))

Галилей описал Луну как небесное тело с кратерами и горами, а это означало, что она имела неровности, как и Земля, вопреки идее, что защищалась в то время. Утверждалось, что пятна, которые мы видим на Луне невооруженным глазом, на самом деле являются результатом несовершенства нашей атмосферы и, следовательно, не принадлежат небесному телу (см. рис. 1). В рисунках Томаса Харриота нет объемных изображений или деталей кратеров и гор (см. рис. 2).

Телескопы Харриота и Галилея схожи с точки зрения увеличения, их конструкции не сильно различаются, чтобы заметно влиять на наблюдения Луны. Если мы понимаем научную практику как нечто объективное, можно было бы ожидать, что при одинаковом оборудовании и одинаковой теоретической базе выводы должны быть довольно схожими.

Исследователи [13; 18] утверждают, что эта разница в описаниях отражает образовательную подготовку, которую Галилей получил в юности. Живя в Италии, Галилей изучал технику перспективы, которая представляет трехмерность на двухмерной плоскости через точки схода, и интерпретирует тени как результат трехмерности. Таким образом, можно сказать, что контакт с искусством итальянского Возрождения и изучение перспективы внесли свой вклад в то, как Галилей описал Лунную поверхность.

Галилей получил признание за выдающиеся экспериментальные работы, но его выводам способствовали и вненаучные элементы. Если мы понимаем субъективность как отношения между субъектом и обществом [6], мы можем сказать, что субъективность присутствует в наблюдениях итальянца. Его образование в стране, которая преуспела в художественном образовании, позволило его видению быть более точным, увидеть информацию, которую Томас Харриот не смог понять, несмотря на использование аналогичного устройства. Саму практику использования телескопа для астрономических наблюдений (до этого использовавшегося только в навигации) можно понимать как характеристику того времени, как утверждает Пиментел [14].

Также важно подчеркнуть, что, узнав о рисунках Галилея, Харриот создал новый рисунок Луны (рис. 3).

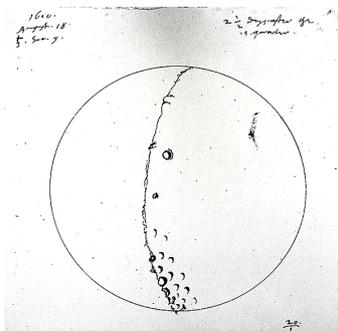


Рис. 3. Рисунок поверхности Луны Томаса Харриота после знакомства с работой Галилея ([http://galileo.rice.edu/sci/harriot\\_moon.html](http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html))

Это новое представление Хэрриота иллюстрирует еще одну характеристику научной практики, а именно то, как противоречия могут сделать идею более объективной. Англичанин, используя тот же экспериментальный аппарат, который он применял ранее, представил новые результаты, на которые повлияла работа другого исследователя. Объективность как в работах Галилея, так и в работах Хэрриота была не результатом разных экспериментальных данных, а результатом ряда внешних и субъективных факторов.

Другое наблюдение касалось солнечных пятен. Это явление было известно уже в предыдущие столетия, но привлекло большое внимание в начале XVII в. Ранее утверждалось что эти пятна – следствие атмосферных воздействий Земли, и не будет никаких ошибок в наблюдениях, сделанных с поверхности Земли. Галилей утверждал, что пятна – это явления, произошедшие на поверхности звезды. Один из его оппонентов, немецкий иезуит Кристоф Шайнер (Christoph Scheiner, 1575–1650), утверждал, что это тени спутников Солнца [17]. Споры были ожесточенными. Галилея обвинили в плагиате. Последствия этих дебатов сказались во время суда над ним в Священной канцелярии: отсутствие поддержки со стороны иезуитов способствовало его осуждению.

Примеры, который мы обсуждаем в этом тексте, показывают нам, насколько вненаучные, субъективные элементы присутствуют в научной практике. Простота выбранного эпизода позволяет обсуждать его на разных этапах обучения. Другие эпизоды «Истории науки», если их исследовать таким же образом в поисках субъективных элементов, которые помогли установить определенную научную концепцию, также могут быть использованы для дискуссий.

Однако указание на субъективность научной практики может создать у учащихся искаженное представление о науке. Утверждение того, что в науках есть субъективные элементы, не означает, что они не являются достоверными. Наука отвечает на важные вопросы каждого времени и региона, дает правильные прогнозы и помогает нам в разных областях жизни. Но мы должны понимать, что получение научных результатов зависит от ряда факторов, которые на первый взгляд кажутся внешними по отношению к науке. Таким образом, студенты станут гражданами, способными понять, как развиваются научные исследования их времени на основе культурных, политических, экономических и различных других отношений. Чтобы избежать неправильного толкования, учитель должен подробно изучить каждый эпизод и тщательно представить их на уроках.

#### Список источников

1. Daston L., Galison P. Objectivity. Cambridge: Zone Books / ed. by Peter Galison, 2007. 501 p.
2. Latour B., Woolgar S. A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 155 p.

3. Latour B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2000. 440 p.
4. Latour B. *Reagregando o Social. Uma introdução à teoria do Ator-rede*. Bauru: EDUSC, 2012. 202 p.
5. Ferreira B.C. Subjetividade nas pesquisas: algumas contribuições a partir da perspectiva da subjetividade // III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2011. P. 123–128.
6. Scoz B.J.L. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar // *Psicol. educ.* 2008. Nº 26. P. 5–27.
7. Scheid N.M.J. História da ciência na educação científica e tecnológica: contribuições e desafios // *Revista brasileira de Ensino em Ciência e Tecnologia*. Ponta Grossa. 2018. V. 11, Nº 2. P. 443–458.
8. Costa R.C., Kruger V. Concepções sobre objetividade /subjetividade no fazer ciência e possíveis implicações na sala de aula universitária // IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru; São Paulo, 2003. P. 1–11.
9. Shapin S., Schaffer S. *Leviathan and the Air-Pump: Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*. Princeton: Princeton University Press, 1985. 446 p.
10. Latour B. *The Pasteurization of France*. Cambridge: Harvard University Press, 1988. 283 p.
11. Linhares P.P.A., Guerra A. Brasileiros e brasileiras e o eclipse de Sobral de 1919: um olhar a partir da História Cultural da Ciência // 17 Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. Rio de Janeiro: SBHC, 2020. V. 1. P. 1–14.
12. Peron T.S., Guerra A. Construindo a Caixa-Preta da Dualidade Onda-Partícula de Louis de Broglie em sala de aula // *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 2021. V. 1. P. 1–30.
13. Guerra A., Braga M., Reis J.C. *Breve História da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro, 2008. V. 2. 136 p.
14. Pimentel J. *La Revolución Científica // História de Europa*. T. II. Madrid: Espasa Calpe, 2007. P. 163–238.
15. Galilei G. *Sidereus Nuncius: o mensageiro das estrelas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. 294 p.
16. Galilei G., Ensaíador O. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. 256 p.
17. Moschetti M. Galileu e as cartas sobre as manchas solares: a experiência telescópica contra a inalterabilidade celeste // *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*. 2006. V. 9, Nº 16. P. 313–340.
18. Edgerton S.Y. Brunelleschi's mirror, Alberti's window, and Galileo's 'perspective tube' / *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, 2006. P. 151–179.

## Раздел 11. ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

УДК 373.211.24

**Разработка организационно-педагогической модели развития  
профессиональной компетентности воспитателей  
дошкольного образовательного учреждения  
в условиях инклюзивного образования**

**Development of an organizational and pedagogical model  
for the development of professional competence of teachers  
of a preschool educational institution in the conditions of inclusive education  
in order to increase the effectiveness of the system of psychological  
and pedagogical support for children with disabilities**

**Ольга Сергеевна Кирьянова**

**Olga Sergeevna Kiryanova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

BaigulovaNV@tspu.edu.ru

**Научный руководитель:** Наталия Васильевна Байгулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

BaigulovaNV@tspu.edu.ru

***Аннотация.*** Представлена разработанная организационно-педагогическая модель развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования. Рассмотрены ее составляющие элементы. Описаны конкретные мероприятия для развития профессиональной компетентности воспитателей.

***Ключевые слова:*** организационно-педагогическая модель, профессиональная компетентность воспитателей дошкольного образовательного учреждения, инклюзивное образование

***Key words:*** organizational and pedagogical model, professional competence of kindergarten teachers, inclusive education

Актуальность темы исследования заключается в том, что ежегодно в России увеличивается число детей с ограниченными физическими и психическими возможностями. Современная отечественная система образования направлена на обеспечение максимальных условий для развития детей с ограниченными воз-

возможностями здоровья. С этой целью в дошкольных образовательных учреждениях реализуется инклюзивное образование в группах различной направленности [1, с. 6]. Одним из шагов вариативного проектирования данной системы является подбор квалифицированных воспитателей, работающих с такими детьми. Для реализации полноценного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) педагоги дошкольных образовательных учреждений должны обладать высоким уровнем компетентности [1, с. 7].

Под профессиональной компетентностью понимается «совокупность профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности» [2, с. 13]. Обеспечение кадровых условий реализации образовательной программы является основным фактором эффективности и успешности системы образования, так как мастерство педагога, его профессиональная компетентность и качество его работы – это фундамент образования и развития детей [3, с. 86].

Компетентность педагогических кадров к работе в инклюзивном образовании есть одна из ключевых составляющих успеха реализации образовательной политики в области инклюзии, что обусловлено рядом факторов: функциональные обязанности педагогических работников расширяются, повышается уровень профессиональной компетентности в сторону усиления степени готовности педагога к работе в условиях образовательной инклюзии [4, с. 567].

Исследование было проведено в детском саду общеразвивающего вида № 5 г. Томска. В нем приняли участие 20 воспитателей в возрасте от 23 до 60 лет, работающих в условиях инклюзивного образования.

Диагностика с помощью тестирования «Организация работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды детского сада» (автор Л.Н. Самойло) показала, что не все воспитатели имеют высокий уровень профессиональной компетентности, что важно при организации работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды детского сада. Полученные данные представлены на рис. 1.

Исследование выявило, что у воспитателей дошкольного образовательного учреждения существует актуальная потребность в развитии их профессиональной компетентности в условиях инклюзивного образования. Половина имеют низкий (20%) и средний уровни (30%) профессиональной компетентности, поэтому можно говорить о том, что выявлена необходимость в их обучении. С этой целью была разработана организационно-педагогическая модель развития профессиональной компетентности воспитателей детского сада общеразвивающего вида в условиях инклюзивного образования. Представим в виде схемы (рис. 2) содержательный блок модели.



Рис. 1. Результаты теста «Организация работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды детского сада» (автор Л.Н. Самойло)

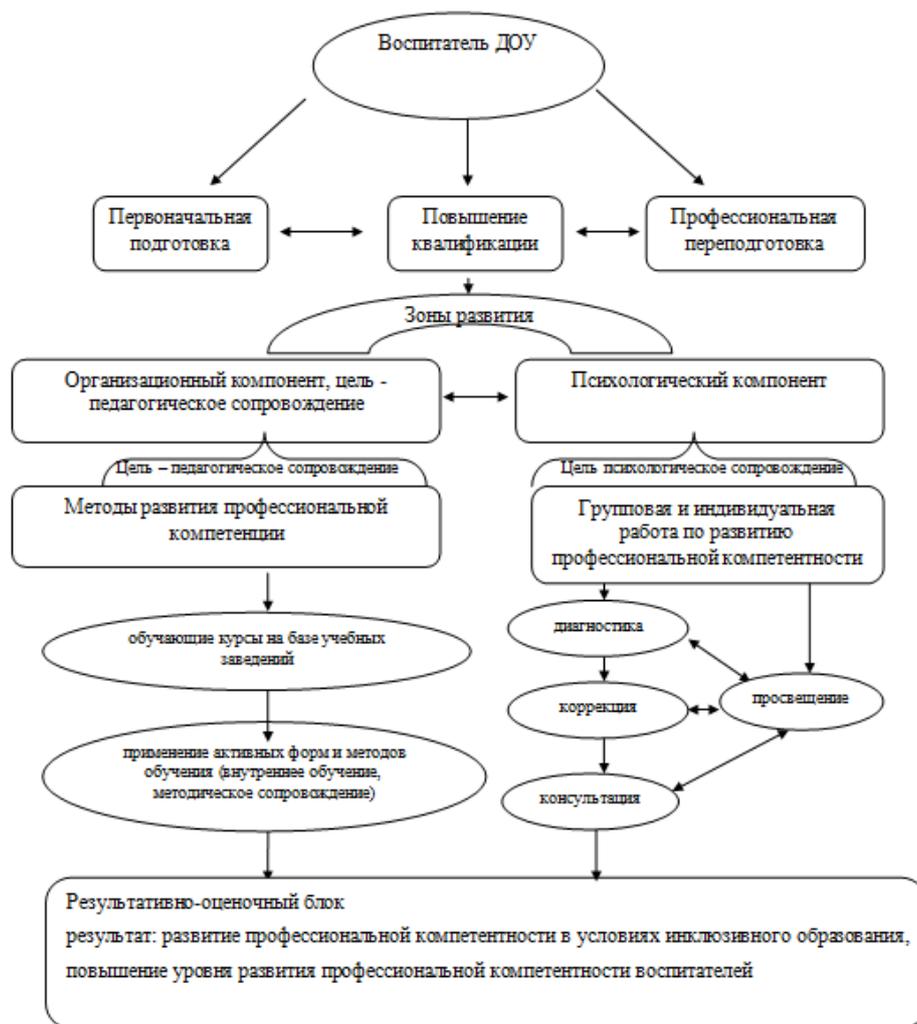


Рис. 2. Организационно-педагогическая модель развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях инклюзивного образования

Главной идеей данной модели служит психологическое и педагогическое сопровождение, целью которых является усовершенствовать профессиональную компетентность воспитателей. Структурно модель состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

- организационный компонент;
- психологический компонент;
- результативно-оценочный блок.

В организационный компонент входит анализ действующих курсов по обучению воспитателей. Сюда входят кейс-методы, практические занятия, тесты. Использовались разнообразные формы и методы активного обучения (рис. 3).



Рис. 3. Формы и методы активного обучения воспитателей дошкольного образовательного учреждения

Практические задания, относящиеся к практике инклюзивных образовательных учреждений, направлены на закрепление освоенного лекционного материала, совершенствование аналитических и проектных умений воспитателей при помощи организационно-деловых игр и моделирования ситуации и т.д. Выполнение заданий по обобщению знаний по теории осуществлялось на основе практического опыта специалистов, педагогов и их критического анализа.

Благодаря семинарам воспитатели знакомятся с моделью поведения педагога, который реализует инклюзивное образование в своей группе. Обучение предполагает также обмен опытом и ознакомление с инклюзивными практиками как эффективной и продуктивной формой повышения квалификации педагогов.

Психологический компонент модели предполагает профессионально-личностную подготовку воспитателей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, психологическое просвещение в вопросах работы с такими

детьми, коррекцию эмоционального отношения к детям. Его цель – формирование психологической способности воспитателей взаимодействовать с семьей ребенка с психофизическими особенностями, устранение психологических препятствий, создание условий для того, чтобы формировать толерантные установки в отношении ребенка с особыми психофизическими особенностями. Его задачи: познакомить воспитателей с особенностями детей с ОВЗ, способствовать учету этих особенностей в процессе воспитания и обучения, развитию эмпатии в отношении детей.

Психологический компонент предполагает реализацию курсов по психологической подготовке воспитателей дошкольного образовательного учреждения с целью развития профессиональной компетентности в условиях инклюзивного образования, в состав которой входят лекции, практики, упражнения, дискуссии, ролевые игры, беседы.

В рамках реализации модели воспитателям предлагаются проблемные ситуации, упражнения (задания), направленные на трансформацию родительских ожиданий и представлений о ребенке, преобразование иррациональных суждений в рациональные («Идеальный ребенок», «Мысли и чувства»), просмотр видеороликов с последующим обсуждением.

С целью формирования у слушателей представлений в области образовательной инклюзии проводятся мини-лекции «Понятие инклюзивного образования», «Преимущества и риски инклюзивного образования» и др. Анализируется содержание фильмов, мультфильмов, роликов по инклюзивному образованию, проводятся тренинговые упражнения [5, с. 61].

Результативно-оценочный блок предполагает анализ разработанной организационно-педагогической модели развития профессиональной компетентности воспитателей детского сада. Здесь предполагается оценка эффективности разработанной модели, сравнение полученных результатов с начальными показателями и выявление достигнутых успехов и проблемных моментов для дальнейшего совершенствования работы.

В результате можно говорить о том, что в современных условиях система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья проектируется в дошкольных образовательных учреждениях в условиях инклюзивного образования. Поддерживать инклюзивное образование – значит давать детям с ограниченными возможностями здоровья шанс социализироваться, став частью общества. С этой целью происходит вариативное проектирование системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из шагов вариативного проектирования данной системы является профессиональное развитие воспитателей дошкольного образовательного учреждения и повышение их профессиональной

компетентности. Высокий уровень профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения позволяет обеспечить оптимальные условия для развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывая их индивидуальные особенности и способствуя их полноценной социализации.

Поэтому можно заключить, что разработанная организационно-педагогическая модель развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования включает в себя два компонента: организационно-педагогический и психологический. Реализация данной модели решает проблемы повышения эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Модель будет актуальна в любых дошкольных образовательных учреждениях, где реализуется инклюзивное дошкольное образование.

#### Список источников

1. Амелина М.А., Майер А.А. Развитие профессиональной компетентности воспитателя для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 1. С. 6–12.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Школа Пресс, 2000. 512 с.
3. Макаручук С.Н. Профессиональная компетентность воспитателей детского сада, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: технологии, инновации, достижения. Уфа, 2020. С. 86–93.
4. Чапайкина Ю.В., Булдакова Н.В. Организационно-педагогические условия управления проектом по формированию инклюзивной компетентности молодого педагога // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 45. С. 567–571.
5. Журавкова О.Н., Абушкевич А.А. Из опыта работы учреждения дополнительного образования взрослых по формированию инклюзивной компетентности педагогов // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право. М., 2022. С. 61–66.

## **Особенности восприятия цвета на этапе диагностики нарушений речевого развития у детей с общим недоразвитием речи второго уровня**

### **Peculiarities of color perception at the stage of diagnosing speech development disorders in children with general underdevelopment of second-level speech**

**Жанна Александровна Петрова**

**Zhanna Alexandrovna Petrova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Zhanna@myttk.ru

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

kd@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Рассмотрены научные подходы к изучению уровня развития речевой функции детей с общим недоразвитием речи. Проанализированы, обобщены и проведен сравнительный анализ диагностические материалы различных авторов, ориентированных на изучение уровня развития речи детей с общим недоразвитием речи второго уровня. Определены возможные компоненты дополнения существующих диагностических методик. Представлен блоки по выявлению уровня овладения информацией о цвете с целью интеграции в логопедическую работу знаний о цвете как о базовом сенсорном эталоне.

**Ключевые слова:** диагностика речевых нарушений, общее недоразвитие речи, восприятие, развитие, дошкольники, цветовосприятие

**Key words:** diagnosis of speech disorders, general speech underdevelopment, perception, development, preschoolers, color perception

По сведениям территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Томской области, за последние 10 лет наблюдается рост числа детей с речевыми нарушениями (за последние 10 лет + 0,7%). Одним из проявлений речевых нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР) [1]. Диагноз ОНР второй степени у детей значит, что ребенок может общаться, но с трудом, на данном этапе появляется лепетная речь, состоящая из небольшого количества общеупотребительных слов. Часто ребенок произносит слова неправильно, следовательно, речевая активность таких детей очень низкая.

Т.Б. Филичева подчеркивает, что неполноценная речевая активность детей с общим недоразвитием речи отрицательно отражается на развитии сенсорной, интеллектуальной и афферентно-волевой сфере. У детей наблюдается нестойкость восприятия, снижение стабильности внимания и ограничение объема памяти [1].

Н.С. Жукова и соавт. утверждают, что современный подход к проблеме выявления и коррекции нарушений речи, в частности ОНР второго уровня, требует от логопеда четких представлений о том, каким образом и по каким принципам происходит становление речи у полноценно развивающегося ребенка [2]. По данным Э.Г. Пилюгиной, одним из критериев развития детей является уровень владения цветом [3].

В таблице перечислены те цвета, которые ребенок должен освоить в определенный возрастной период (от 3 лет и до поступления в школу).



Рис. 1. Возрастные рамки детей по освоению цвета

А.Л. Венгер и Г.А. Цукерман отмечают, что малышу в 3–4 года уже знакомы базовые цвета (к базовым относятся желтый, красный, синий и зеленый) [4].

Ребенок в 4 года различает те же базовые цвета, обозначенные выше, к ним добавляются оранжевый и фиолетовый. Кроме того, он твердо знает черный и белый цвет. В своей речи ребенок употребляет три или четыре наименования цвета правильно.

Ребенок 5 лет уже определяется в оттенках. Он знает, что небо голубое, а асфальт серый. Кроме того, ребенок умеет отличать и называть два или три оттенка знакомого ему ранее цвета. Например, может сказать, что трава светло-зеленая, а вот куст – темно-зеленый [5].

В 6 лет ребенок не только уверенно владеет перечисленными ранее цветами, но и дифференцирует оттенки цвета (темно-красная вишня, светло-серая шерстка). Кроме того, дети в 6 лет знают и называют тона цветов. Так, например, ребенок может знать лимонный, малиновый, сиреневый, бирюзовый, салатный. Дети 6 лет также знают, что такое холодные и теплые цвета [6].

По мнению Б.А. Базыма [6], изучение цвета для детей, в виду его символичности, – это достаточно сложный процесс, так как цвет невозможно потрогать, ощутить и услышать в отличие, например, от изучения геометрических фигур. Особенно сложно изучение цвета дается детям, имеющим разного рода речевые отклонения [6]. Н.А. Никишина и Р.Е. Левина обозначают, что если детям

сложно усваивать символическое наименование цвета, то впоследствии им будет тяжело усваивать алфавит, цифры и т.д. [7].

Следовательно, то, как ребенок формирует представление о цвете, можно судить об уровне познавательного развития.

Нервная система здорового ребенка, как отмечает Б.А. Базыма, нуждается в энергетическом воздействии длинноволновой части спектра; яркие, светлые оттенки оказывают на центральную нервную систему влияние, без которого она обойтись не может [6].

Л.С. Цветкова сделала вывод, что для детей с отклонениями в речевом развитии характерным является нарушение зрительного восприятия и зрительных предметных образов [8]. Усвоение название цвета опирается на зрительное восприятие, по сути является символической деятельностью – это когнитивная операция. Л.Н. Ефименкова обозначает, что название цвета – это символическое обозначение. То есть то, в каком возрасте у ребенка формируется представление о цвете, можно многое сказать об его уровне познавательного развития.

По мнению Н.В. Нищевой, организация коррекционного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР второго уровня в условиях детского сада требует грамотного, всестороннего обследования их речевых и неречевых функций. Диагностический этап речевых нарушений у детей связан с непосредственным обследованием речи ребенка, в рамках которого оценивается сформированность различных языковых единиц. С.В. Гречаный, В.К. Воробьева, В.П. Глухова, Е.М. Мастюкова отмечают, что чем раньше проведена диагностика по выявлению речевых нарушений, а также начата коррекционная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии речи, тем эффективнее будет ожидаемый результат. Особенно это касается категории детей с общим недоразвитием речи.

Далее представлены диагностические методики, которые были использованы в работе при диагностике детей дошкольного возраста с ОНР второго уровня. Данный методики содержат емкий, а самое главное доступный для понимания детей с ОНР второго уровня материал по обследованию словарного запаса и уровню развития связной речи. Данные диагностические материалы позволяют выявить несоответствие развитие речи ребенка его возрасту, а также построить индивидуальную программу занятий (таблица).

Анализируя данные таблицы, делаем вывод о том, что в основной части диагностического материала наряду с описанием методологических и методических аспектов обследования дается подробное описание подходов к обследованию отдельных компонентов речевой системы у детей с различным уровнем сформированности речевых средств: коммуникативных навыков, понимания речи, связной речи, словарного запаса, грамматического строя, звуковой сто-

роны, строения и двигательных функций артикуляционного аппарата, просодической стороны речи, чтения и письма. Часть диагностических материалов включает примеры таблиц для внесения полученных результатов, а также карту обследования речи ребенка дошкольного возраста. Диагностические материалы содержат разные по наполняемости и содержанию материалы, они могут быть в карточном, наглядном варианте, а могут быть простым текстом, и ребенку необходимо воспринимать информацию от педагога на слух, что усложняет процесс проведения диагностики. Выбор диагностического и наглядного материала зависит от вида речевой деятельности, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей развития ребенка.

#### Сравнительная характеристика диагностических материалов разных авторов

Автор. Наименование. Ссылка	Кол-во страниц	Возраст детей	Цвет	Комментарии
Иншакова О.Б. Альбом для логопеда [9]	279	от 6 лет	Цветной материал	+ Цветное изображение, легко воспринимается ребенком. – Большой объем диагностируемых данных
Крупенчук О.И. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста [10]	32	4–6 лет	Черно-белый материал	+ Материал представлен кратко, но емко. Картинки понятные для ребенка. – В разделе по диагностике звукопроизношения представлены сложные слова, звуки в которых ребенку в возрасте 4–5 лет произносить сложно
Савицкая Н.М. Диагностика и коррекция речи дошкольника [11]	62	5–7 лет	Черно-белый материал	+ Детально представлены разделы по диагностике лексической стороны и грамматического строя речи. – Отсутствуют основные разделы по диагностике звукопроизношения, фонематического представления, а также связной речи

Автор. Наименование. Ссылка	Кол-во страниц	Возраст детей	Цвет	Комментарии
Мазанова Е.В. Обследование речи детей с ОНР [12]	29 + 31 с. картинный материал для проведения обследования	На все возрастные рамки	Цветной материал	+ Представлена подробная инструкция, есть примеры заполнения диагностических карт, материал доступен для ребенка. – Отсутствует блок по диагностике звукопроизношения
Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. 2 [13]	63	Нет четкого обозначения	Черно-белый материал	+ Достаточно емкие блоки по исследованию словарного запаса и грамматики. – Нет четких границ по возрасту диагностируемых детей

В современных диагностических методиках на данный момент существует необходимость дополнения диагностических пунктов блоками об анализе уровня восприятия цвета.

В рамках исследования восприятия цвета детьми с ОНР второго уровня, проводимого Е.М. Косиновой, одним из вариантов дополнения диагностического, а также коррекционного материала может быть использование различных цветовых решений. Например, соотнеси предмет (игрушку, кубик, картинку и т.д.) с соответствующим цветом, основные понятия «такой же, одинаковый». Это доступно в норме в 2–2,5 года, но у детей с ОНР доступность понимания смещается на более поздний период.

Н.Е. Арбекова считает, что изначально необходимо проверить, как ребенок соотносит предметы по цвету. Например, на желтый цветочек посадить бабочку желтого цвета или Деду Морозу в красной шапочке дать мешок с подарками такого же цвета. Данное упражнение позволит определить насколько ребенок владеет пониманием таких понятий, как «такой же», «одинаковый», «похожий». Проводя диагностику, важно дополнительно уточнить, когда ребенок усвоил название цвета, определить, соответствует ли это норме развития [14].

В дополненной диагностической карте обследования на аналитическом этапе диагностики ребенка можно отметить следующее:

- Представление о цвете отсутствует.
- Цвета соотносит.

– Цвета выбирает по названию.

Данные категории позволят определить уровень владения ребенком информацией о цвете, а также судить об уровне развития.

Восприятие цвета – познавательный процесс. С его помощью ребенок познает предметы и явления окружающего мира. Начинать изучение цвета можно с самого раннего возраста, главное, чтобы это было интересно ребенку.

А.Л. Венгер и Г.А. Цукерман было замечено, что игры с использованием цвета являются одним из эффективных средств речевого развития детей за счет обогащения словаря дошкольников словами и словосочетаниями, обозначающими различные цвета и цветовые оттенки, так как мышление неразрывно связано с речью. Кроме того, благодаря особому эмоциональному отношению детей к цвету, такие игры дают возможность проектировать и моделировать в цвете движения, персонажей и ситуации, таким образом формируя отношения к окружающему миру и стимулируя познавательное развитие, развивая словарный запас и связную речь [4].

Таким образом, развитие цветовосприятия у детей с ОНР выступает как средство улучшения качества детской речи, расширение словарного запаса, мощный мотив стимуляции у ребенка интереса к коррекционным занятиям, а также к изучаемой деятельности; в педагогической деятельности – как эффективное средство развития мышления, внимания и восприятия дошкольника с ОНР второго уровня. Способность воспринимать цвет и использовать его в процессе коррекции является очень важным моментом успешности этой самой коррекции.

Таким образом, восприятие цвета для детей с ОНР второго уровня, а также включение соответствующих пунктов в диагностические материалы являются необходимым условием правильного формирования представлений об окружающем мире, эмоциональной составляющей отношения к окружающей действительности, способствует развитию детской речи [15–18].

#### Список источников

1. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии. М., 2015. 367 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М., 2021. 288 с.
3. Пилюгина Э.Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет. М., 2005. 120 с.
4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М., 2007. 159 с.
5. Алмазова А.А., Антипова Ж.В. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста. СПб., 2022. 201 с.
6. Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика. М., 2005. 208 с.
7. Никишина Н.А., Левина Р.Е. Общее недоразвитие речи у детей. М., 2013. 367 с.

8. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М., 2007. 184 с.
9. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М., 2020. 279 с.
10. Крупенчук О.И. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста. СПб., 2020. 32 с.
11. Савицкая Н.М. Диагностика и коррекция речи дошкольника. СПб., 2018. 64 с.
12. Мазанова Е.В. Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР. М., 2014. 64 с.
13. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. М., 1997. 64 с.
14. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 4–5 лет с ОНР. Конспекты фронтальных занятий логопеда. М., 2014. 112 с.
15. Зайцева Е.С., Шептунова В.К. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4–7 лет. СПб., 2020. 72 с.
16. Косинова Е.М. Большой логопедический учебник. М., 2023. 192 с.
17. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. СПб., 1997. 464 с.
18. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми с общим недоразвитием речи: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. М., 2002. 80 с.

**Методы психолого-педагогического сопровождения детей  
с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

**Methods of psychological and pedagogical support for children  
with disorders of the musculoskeletal system**

**Цзин Цзяинь**

**Jiayin Jing**

Цзилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, КНР

Jilin University of Foreign Languages, Changchun, China

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

kd@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Представлен анализ структуры дефекта детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата во взаимосвязи с методами психолого-педагогического сопровождения. Опираясь на исследования российских авторов, описан опыт сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в Китайской Народной Республике. Систематизированы универсальные приемы работы, формирующие навыки, необходимые детям для подготовки к школе.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, методы, психолого-педагогическое сопровождение, эффективные приемы работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата

**Key words:** children with disorders of the musculoskeletal system, methods, psychological and pedagogical support, effective methods of working with children with disorders of the musculoskeletal system

В своих исследованиях Л.И. Аксёнова и соавт. указывают на то, что детский церебральный паралич (ДЦП) – часто встречающееся неврологическое заболевание, которое приводит к инвалидизации ребенка [1].

И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько считают, что ДЦП не является прогрессирующим заболеванием и с взрослением и реабилитацией ребенка с ДЦП через психолого-педагогическое сопровождение специалистов можно достичь высоких результатов [2].

И.А. Смирнова определяет, что моторные расстройства у детей с церебральным параличом носят первичный характер; вторичными нарушениями являются нарушения сенсорного восприятия [3].

Также авторы указывают на следующий спектр отклонений при подобном заболевании: проблемы в сгибаниях и разгибаниях конечностей, сложности скоординированного управления, нарушение моторики и целенаправленных движений [4].

Г.М Зегебарт и О.С. Гельичева считают, что при грамотно спроектированной коррекционной работе становится возможным максимально достичь успеха в предупреждении последующих отклонений заболевания. В возрасте 3 лет влияние коррекции и ранней профилактики достигает высокого значения, что составляет 60–70% положительной динамики из 100% случаев [5].

В связи с этим в Китае ДЦП выявляется и лечится на ранних этапах развития ребенка, поэтому тяжелых форм здесь меньше. В Китае реализуются следующие концепции: «Каждый цветок расцветает», «Уважение, понимание, прием, идентичность», «Каждый ребенок – наш ребенок». Также в школах реализуют персонализацию учебной программы. Из числа программ школы пользуются популярностью сенсорные, музыкальные, цифровые, спортивные, ремесленные курсы, а также классы по чтению.

Лю Яньпэн и В.В. Ситникова отмечают, что основные элементы реабилитации включают в себя тренировку активности суставов, тренировку по усилению мышечной силы, тренировку по коррекции осанки и нейрофизиотерапию. Помимо этого, в процессе реабилитации можно выбрать спортивные мероприятия для функционального восстановления, такие как баскетбол в инвалидных колясках, бильярд, теннис, настольный теннис, стрельба из лука, фехтование, гонка на инвалидных колясках, плавание [6].

Наиболее важным является применение методов психолого-педагогического сопровождения при подготовке детей с ДЦП к процессу обучения.

Исследования показывают, что дети развивают способность анализировать и выделять главное, учитывая второстепенные детали. Они также обладают способностью определять положение элементов в пространстве, выявлять зависимости между ними и знать их функционал. Важным аспектом для детей с ДЦП является способность планировать свою работу заранее. Конструктивная деятельность детей включает в себя процессы анализа и синтеза. Во время написания букв и слов ребенок анализирует и разбирает их на составные элементы. Он выделяет основные детали и понимает их значимость для образования правильной структуры. При этом ребенок способен определять положение каждой детали в пространстве и понимать, как они связаны между собой [7].

Важно понимать, что дети с ДЦП могут иметь ограниченные двигательные навыки и трудности в координации движений. Поэтому для облегчения процесса строительства конструкций необходимо разбить его на несколько этапов. На каждом этапе дети будут выполнять определенные задания, которые соответствуют их возможностям.

Первый этап может включать в себя предварительную подготовку, такую как разборка конструкции или подготовка материалов. Это поможет детям ознакомиться с элементами и понять их функционал. Дети также могут учиться правильно держать инструменты и контролировать свои движения.

На втором этапе дети могут начинать собирать самые простые конструкции. Это могут быть башни из блоков, простые фигуры или пирамидки. Важно, чтобы задания были доступными и адаптированными к уровню двигательных навыков каждого ребенка.

На следующих этапах сложность заданий может увеличиваться. Дети могут собирать более сложные конструкции и создавать более сложные формы. Кроме того, можно включить элементы планирования, где дети будут предварительно рисовать или планировать свою конструкцию.

Важно отметить, что каждый ребенок развивается в своем темпе и имеет собственные индивидуальные потребности. Поэтому важно адаптировать задания и подходы к каждому ребенку. Постепенно, повторяя задания и закрепляя материал, дети будут развивать свои конструктивные навыки и способности, что будет полезным для их образовательного процесса и самостоятельного планирования своей деятельности.

Таким образом, поэтапное возведение конструктивных сооружений при обучении детей младшего школьного возраста, страдающих ДЦП, является эффективным подходом. Этот процесс позволяет развивать навыки и способности детей, а также создает основу для их дальнейшего обучения и самостоятельного планирования деятельности.

Развитие конструктивной деятельности у детей при написании букв и слов имеет важное значение. Эти навыки выступают основой для успешного освоения грамоты и дальнейшего развития письменной речи. Поэтому важно обеспечить детей с ДЦП возможностями для практики и совершенствования этих навыков. Активные игры, использование конструкторов и различных материалов для моделирования могут быть полезными инструментами в этом процессе

Ш. Чжао и С.Т. Кохан утверждают, что дети с церебральным параличом имеют потребность в специальных технических устройствах и материалах, заменяющих или дополняющих речь; маркерах или толстых кистях для рисования, так как их легче удерживать в руках, а также фиксаторах для кисточек и маркеров, специализированных ручках, карандашах и пишущих инструментах с устойчивой записью, чтобы почерк ученика был более понятным [8].

И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева также уделяют внимание манипуляции рук, слаженной работе разноименных конечностей, отработке фиксации разного характера [4]. Вначале педагоги дают возможность ребенку усвоить приемы свободного действия. Согласно исследованиям ученых, данный аспект полезен при развитии зрительно-моторных навыков детей с ДЦП, он помогает скоординировать крупную и мелкую моторику, даст направление в принятии себя в межпространственном положении [8].

Таким образом, методы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата эффективны для полного включения ребенка в работу и увеличения концентрации его внимания к заданиям в образовательном процессе.

#### Список источников

1. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. [и др.]. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. Н.М. Назаровой. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 400 с
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие. М., 2001. 192 с.
3. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно-методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. 160 с.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 114 с.
5. Зеgebарт Г.М., Ильичева О.С. Волшебные обводилки. Формирование графомоторных навыков: метод. пособие. 2-е изд. М.: Генезис, 2010. 32 с.
6. Лю Яньпэн, Ситникова В.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Китае // Наука и инновации – современные концепции: сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума. 22 апреля 2022 г. М., 2022. С. 23–28.
7. Горюнова А.Н. Особенности развития графомоторных навыков у дошкольников с ДЦП // Образование и воспитание. 2021. № 3. С. 32–33.
8. Чжао Ш., Кохан С.Т. Доступность обучения для лиц с ограниченными возможностями в Китае: трансформация специального и инклюзивного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 2. С. 370–376.

## Потенциал инклюзивного образования в развитии субъектности

### The potential of inclusive education in the development of subjectivity

Алтай Аканович Шалтабаев<sup>1✉</sup>, Анель Сейдахметовна Ибраимова<sup>2</sup>

Altay Akanovich Shaltabayev<sup>1</sup>, Anel Seydakhmetovna Ibraimova<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкурган, Казахстан

<sup>1, 2</sup> Zhetysu University named after. I. Zhansugurova, Taldykorgan, Kazakhstan

✉ altai\_shaltabayev@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются возможности инклюзивного образования для развития субъектности учащихся. Инклюзивное образование, ориентированное на включение всех учеников, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности или инвалидности, предоставляет ряд ключевых преимуществ. Эти преимущества включают повышение самооценки и самопонимания, развитие социальных навыков, стимулирование личностного роста, создание условий для активного участия и формирование гражданской идентичности. Инклюзивное образование способствует лучшему пониманию и уважению различий, что помогает формированию гармоничного и инклюзивного общества.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, субъектность, самооценка, самопонимание, социальные навыки, личностный рост, активное участие, гражданская идентичность, особые образовательные потребности, инвалидности, разнообразие, уважение к различиям

**Key words:** inclusive education, subjectivity, self-esteem, self-understanding, social skills, personal growth, active participation, civic identity, special educational needs, disabilities, diversity, respect for differences

Инклюзивное образование представляет собой долгосрочную стратегию, рассматриваемую не как изолированный аспект, а как системный подход в организации образовательной деятельности в целом. Этот подход включает всех участников образовательного процесса: детей с особыми образовательными потребностями и их родителей, обычных учащихся и членов их семей, педагогов и других специалистов, администрацию и работников дополнительного образования.

Инклюзивное обучение не является обязательным для детей с особыми образовательными потребностями, однако оно предоставляет возможность этим детям сохранить свою социальную среду. Благодаря инклюзивному образованию дети могут посещать обычные школы и не отрываться от своих семей, что часто случается, если они учатся в специальных учреждениях. Родители, в свою очередь, могут воспитывать своих детей в соответствии со своими жизненными ценностями.

В основе практики этого вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, процесс должен быть организован так, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с

ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное обучение делает акцент на разработку индивидуальной образовательной программы [1, с. 5].

Во всем мире дети продолжают сталкиваться с исключением из образовательных учреждений из-за расовых, языковых, религиозных различий и других факторов. Однако каждому ребенку полагается право на поддержку как со стороны родителей, так и общества, чтобы обеспечить его рост, обучение и развитие на ранних стадиях, а затем успешное включение в школьную среду. Инклюзивное образование является фундаментальным принципом, подразумевает совместное обучение учащихся с различными потребностями в рамках одного класса, где они учатся, играют и взаимодействуют. Это создает атмосферу, где каждый учащийся ощущает поддержку, а школьный персонал обладает необходимыми знаниями, ресурсами и гибкостью для поддержки всех учеников.

Инклюзивное образование не только обеспечивает высококачественное образование для всех детей, но и способствует борьбе с дискриминацией и развитию уважения и понимания различий. Отделение детей, нуждающихся в особом внимании, в отдельные специальные учебные заведения не гарантирует их успеха, в то время как инклюзивные школы, обеспечивая поддержку и адаптированную учебную программу, достигают более высоких результатов [2, с. 137].

Основные элементы успешного инклюзивного образования включают грамотную подготовку педагогов, участие родителей, а также гибкую учебную программу, адаптированную к потребностям разнообразных учеников. Чтобы продвигать инклюзивное образование, необходимо обеспечить финансовую поддержку учебным заведениям, поддерживающим инклюзивные практики, и создать механизмы для активного участия всех участников образовательного процесса.

Хотя инклюзивное образование требует значительных инвестиций, оно является эффективным способом улучшить качество образования для всех детей и создать более справедливое и инклюзивное общество.

В контексте развития субъектности инклюзивное образование имеет несколько ключевых возможностей:

1. **Повышение самооценки и самопонимания.** Инклюзивное образование способствует формированию положительного отношения к себе у всех учеников, включая тех, кто может столкнуться с ограничениями из-за своих особых потребностей. Разнообразие и поддержка в учебной среде могут помочь ученикам лучше понять свои сильные стороны и преодолеть свои слабости.

2. **Развитие социальных навыков.** Инклюзивное образование создает возможности для взаимодействия между учащимися с разными потребностями и способностями. Это способствует развитию навыков социального взаимодействия, адаптации к разнообразию культур и точек зрения, а также уважению к различиям.

3. Стимулирование личностного роста. В инклюзивной среде учащиеся могут взаимодействовать с разнообразными вызовами и возможностями, что способствует их личностному развитию. Работа в группе, совместные проекты и поддержка учителей и сверстников могут помочь ученикам раскрыть свой потенциал и построить свою субъектность.

4. Создание условий для активного участия. Инклюзивное образование поддерживает активное участие всех учеников в образовательном процессе. Это может включать в себя адаптацию учебных материалов, использование различных методов обучения и оценки, а также создание доступной среды для всех учащихся.

5. Формирование гражданской идентичности. Инклюзивное образование способствует формированию у учащихся гражданской идентичности и чувства принадлежности к обществу. Понимание и уважение к различиям могут помочь создать гармоничное и инклюзивное общество.

6. Поддержка родителей. Инклюзивное образование также предоставляет родителям детей с особыми образовательными потребностями возможность активного участия в образовательном процессе своих детей. Они могут работать в партнерстве с учителями и администрацией школы, обмениваясь опытом и поддерживая друг друга в обеспечении наилучшей поддержки для своих детей [3, с. 54].

7. Преодоление стереотипов и предвзятостей. Инклюзивное образование способствует созданию среды, в которой открывается диалог о различиях и уникальности каждого человека. Это помогает преодолевать стереотипы и предвзятость, формируя уважительное отношение к различиям и разнообразию в обществе.

8. Развитие толерантности и эмпатии. В инклюзивной среде учащиеся учатся быть толерантными и эмпатичными к людям с разными потребностями и способностями. Они учатся ценить различия и быть открытыми к пониманию и поддержке других, что способствует развитию более эмпатичного и толерантного общества в целом.

9. Создание условий для разнообразных образовательных подходов. Инклюзивное образование побуждает к разработке и применению разнообразных образовательных подходов, которые учитывают индивидуальные потребности и способности каждого ученика. Это может включать в себя разнообразие методов обучения, оценки и поддержки, что способствует более гибкому и эффективному образованию для всех детей.

10. Формирование культуры инклюзии. Инклюзивное образование помогает формировать культуру инклюзии в образовательных учреждениях и обществе в целом. Это означает признание и уважение прав каждого человека на образование и включение, а также активное создание условий для реализации этого права.

Таким образом, инклюзивное образование представляет собой не только эффективный подход к обеспечению качественного образования для всех детей,

независимо от их способностей и потребностей, но и ключевой инструмент формирования более справедливого и инклюзивного общества. Чрезвычайно важно признать и поддерживать разнообразие в учебных заведениях, создавая условия для успешного обучения и развития каждого ученика.

Путем грамотной подготовки педагогов, активного участия родителей, а также гибкой и адаптированной учебной программы инклюзивное образование становится не только возможным, но и достижимым. Этот подход способствует не только образовательному прогрессу, но и созданию культуры инклюзии, толерантности и уважения в обществе.

Таким образом, инклюзивное образование не только развивает субъектность учащихся, но и формирует основы для гармоничного и демократического общества, где каждый человек имеет право на образование и включение в общественную жизнь.

#### **Список источников**

1. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учеб. и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2024. 172 с.
2. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2019. 167 с.
3. Попрядухина Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. М.: Флинта, 2022. 124 с.

## Раздел 12. СУБЪЕКТНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

УДК 371.8

**Развитие субъектности сельских школьников средствами наставничества  
во внеурочной деятельности и дополнительном образовании**

**Formation of the subjectivity of rural schoolchildren by means of mentoring  
in extracurricular activities and additional education**

**Елена Борисовна Андреева**

**Elena Borisovna Andreeva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Elena.b.andreeva@yandex.ru

***Аннотация.*** Рассматривается необходимость и возможности включения педагогической технологии наставничества в образовательный процесс сельских школ. Наставничество как универсальная технология передачи знаний, опыта практической деятельности может играть значительную роль в формировании субъектной позиции сельских школьников, стать инструментом преодоления неуспешности, фактором снижения социальной депривации. Делаются выводы о функциях наставника и его ведущих личностных качествах.

***Ключевые слова:*** самоопределение, самореализация, субъектность обучающегося, наставничество, дополнительное образование

***Key words:*** self-determination, self-realization, subjectivity of the student, mentoring, additional education

Для сферы дополнительного образования детей «наставничество», с одной стороны, совершенно естественно и проявляется в разнообразных формах. Многообразие сюжетов наставничества, практикуемых в учреждениях дополнительного образования, подтверждается материалами различных конкурсов и конференций по данной тематике. С другой стороны, процесс организации наставничества в образовательной организации по-прежнему представляет научный интерес исследователей вопросов воспитания, дополнительного образования, развития талантов, о чем свидетельствуют значительное количество публикаций по данной тематике, а также многочисленные номинации и даже отдельные профессиональные конкурсы для наставников. Особую роль наставничество играет в сельских образовательных организациях: привлечение специалистов-практиков,

«мастеров своего дела» способствует расширению представлений школьников об окружающем мире, возможностях овладения современными профессиями, расширению кругозора. Среди спектра воспитательных возможностей дополнительного образования детей – трансляция элементов профессиональной культуры той или иной профессии, что способствует усвоению специфических профессиональных ценностей, самоопределению и дальнейшей профессиональной ориентации.

В условиях довольно ограниченных социальных контактов сельской местности, высокого риска депривации обучающихся (что становится фактором снижения образовательных результатов) представляется важным формирование особой составляющей социокультурного компонента образовательной среды сельской школы, которая бы способствовала становлению субъектной позиции обучающихся относительно определения себя в дальнейшей жизни, путей собственного развития, формирования представлений о возможностях, предлагаемых территорией своего проживания. Важную роль в данных процессах может играть включение в образовательный процесс наставнических практик.

Высокое внимание к наставничеству, признание его значения в современном образовании, в частности в практиках дополнительного образования, делает его все более востребованным и поэтому массовым, что приводит к мысли о наделении определенными функциями педагогических работников (дополнительного образования, педагогов-организаторов и специалистов по воспитанию). В таком случае нам потребовалось бы привести к общему знаменателю различные практики, превратив их в образовательную технологию. Заметим, что в целевой модели наставничества оно рассматривается как «универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [1].

В Концепции развития дополнительного образования детей [2] в качестве цели развития зафиксировано *«создание условий для самореализации и развития талантов детей, профессионального самоопределения, формирование навыков планирования карьеры»*. Среди задач же находим следующие:

– *«...развитие института наставничества в системе дополнительного образования детей...»;*

– *«...обеспечение взаимодействия с наставниками из научных организаций, вузов для вовлечения детей в научную деятельность...»;*

– *«...выявление и распространение лучших практик наставничества в системе дополнительного образования детей...».*

Таким образом, можем заключить, что как раз процессы самореализации, самоопределения (в развитии вообще, в выборе будущей профессии, а возможно,

и жизненного пути) должны стать ведущими процессами в дополнительном образовании сельских школьников. Причем это не просто разовый единичный выбор рода занятия, не единичный факт выбора профессии (как это было ранее), а длительный, динамичный процесс осознания ребенком своего возможного жизненного пути и конструирования смыслов деятельности. Несомненно, этот процесс требует особого сопровождения. Здесь как раз и проявляется роль наставника и возрастает его значение.

Несмотря на объективные сложности, возникающие при попытке рассмотреть наставничество как педагогическую технологию в силу его слабой алгоритмизации, вероятностного характера, в значительной степени зависящего от индивидуальных характеристик субъектов и динамичности контекста деятельности, наставничество как педагогическая технология предполагает организацию такой совместной деятельности участников, которая с высокой долей вероятности приведет к значимым изменениям в личности воспитанника.

Что это за изменения?

Важными изменениями можно назвать становление субъектной позиции наставляемого через проявление активности по отношению к саморазвитию [3]. Становясь субъектом своего развития, ребенок не только познает мир, но и изменяет его, изменяя его, он изменяет и самого себя, становясь автором собственной жизни. Становлению субъектной позиции помогают субъектно-ориентированные образовательные технологии [3]. К таковым можно отнести технологии сопровождения, технологии совместной деятельности [4]. Дополнительное образование позволяет применять данные технологии, а отношения педагога и ребенка в основном носят характер сотрудничества (взаимодействия, сопровождения) в процессах самоопределения, саморазвития, самореализации.

А.А. Попов, выделяя типы образовательных практик, в которых встречается наставничество, говорит о том, что педагогика самоопределения – это тот тип образовательной практики, где наставничество становится базовым процессом. Результатом становится построение персонального жизненного плана, оформление оптимальных персональных моделей и способов деятельности [5].

Обобщая сказанное выше, можем сделать следующие выводы.

1. Роль наставника в создании условий для развертывания процессов педагогического сопровождения самоопределения сельских школьников заключается:

– в смыслообразовании (наставник осознает значимость деятельности для себя лично и для наставляемых; формирует ценностные ориентиры, демонстрирует социальную значимость совместной деятельности; демонстрирует успешный опыт);

– вовлеченности (наставник поддерживает уровень вовлеченности в деятельность, определяет роли и задачи, выполняемые подопечными, на основе уникальной комбинации личностных характеристик, знаний и навыков);

– формировании пространства самореализации (как наличие возможностей для детей реализовать свои личные социально значимые интересы и потребности в процессе организации совместной деятельности, расширения сферы общения, формирования рефлексивной позиции);

– организации рефлексии.

2. Ведущие личностные качества наставника для сельских школьников проявляются через экспертность в определенной сфере, проявление лидерской позиции, способность к проявлению эмпатии, самосознание и эмоциональный интеллект, навыки эффективной коммуникации, стремление к собственному обучению и заинтересованность в том, чтобы помогать учиться другим, управление взаимоотношениями с наставляемым и между наставляемыми, навыки целеполагания и планирования.

Таким образом, наставничество как педагогическая технология имеет определяющее значение в формировании личностно развивающей образовательной среды в сельских образовательных организациях. Насыщенная возможностями для самоопределения и самореализации образовательная среда способствует формированию субъектной позиции школьников, самореализации в пространстве жизненных альтернатив.

#### Список источников

1. Распоряжение Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 № 145-р «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между учащимися». URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf> (дата обращения: 30.03.2024).

2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/350163313> (дата обращения: 30.03.2024).

3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание свободного человека. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 264 с.

4. Поздеева С.И. Наставничество как совместная деятельность и сопровождение в личностном и профессиональном развитии ее участников // Мастер-класс методиста. 2023. № 8. С. 7–11.

5. Попов А.А. Наставничество в открытом образовательном пространстве. // Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал. 2023. № 8. С. 16–24.

**Становление субъектности педагога сельской школы  
в процессе формирования его готовности к развитию  
функциональной грамотности школьников**

**The formation of the subjectivity of a rural teacher in the process of forming  
his readiness for the development of functional literacy of schoolchildren**

**Татьяна Геннадьевна Блинникова**

**Tatyana Gennadievna Blinnikova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

bio.distant@gmail.com

*Аннотация.* Представлена суть понятия «субъектность» с точки зрения А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева. Обозначены особенности профессиональной деятельности сельского учителя, выявлены личностные противоречия, препятствующие становлению субъектности. Предложена система подготовки педагогов, способствующая становлению субъектности учителя.

*Ключевые слова:* субъектность, педагогическая деятельность, учитель сельской школы, система подготовки

*Key words:* subjectivity, pedagogical activity, rural teacher, training system

На протяжении исторического становления и эволюции педагогической деятельности учителя в качестве объекта исследования дидактики и области практической деятельности существовала проблема становления субъектности учителя. А.Н. Леонтьев впервые использовал термин «субъектность» в работе «Деятельность. Сознание. Личность» в 1975 г. Под субъектностью он понимал определенный набор качеств человека, характеризующих сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности. Д.А. Леонтьев рассматривает «субъектность» как неразрывную связь двух понятий: «деятельность» и «личность» [1, с. 142], т.е. деятельность, направленную не «во вне», а «на себя», приводящую к осознанию себя как уникальной личности, создающей собственный образовательный контент не только для обучающихся, но и планирующей свою осознанную индивидуальную образовательную траекторию.

Для формирования мотивированного активного сельского учителя, способного всесторонне развить личность обучающегося, необходимо обращение педагога «внутрь себя», понимание и принятие себя в качестве субъекта бытия, общества, педагогической деятельности и направление этого вида деятельности на свою личность. Для более глубинного понимания личностных качеств, присущих педагогу сельской школы, исследуем особенности его профессиональной

деятельности. Проанализировав работы Л.В. Байбородовой, М.П. Гурьяновой, З.Б. Ефловой, О.В. Коршуновой, А. М. Цирульниковой, Р.М. Шерайзиной и других педагогов-практиков и ученых, были выделены следующие особенности педагогической деятельности учителя сельской школы:

1. Культурное и профессиональное одиночество – в связи с тем, что сельский учитель в социуме населенного пункта выполняет роль просветителя в культурном отношении не только для учеников, но и для их родителей и для других жителей села, в определенный момент возникает эффект «культурного превосходства» [2, с. 23]. Это приводит к личностному одиночеству, так как учитель вынужден нести бремя культурного идеала, что ведет к его обособленности от остального сельского социума. В профессиональном плане педагог из отдаленного населенного пункта также чувствует свою изолированность из-за отсутствия расположенных территориально недалеко образовательных учреждений, у учителей возникают трудности в взаимодействии с коллегами, которые работают в других школах [3, с. 61–62].

2. Социокультурная функция по формированию аксиологических ценностей и профориентационная деятельность. Любая деятельность обесценивается, если она является бессмысленной. Из-за определенной изолированности сел, особенно отдаленных, учителя – это фактически единственный проводник между закрытым миром сельского ребенка и безграничными возможностями глобального мира [4, с. 223–225]. Если педагог не сможет донести ценность образования в том «большом» мире, если педагог не сможет показать, что можно выбрать себе любую профессиональную деятельность и при этом оставаться в родном селе, чтить его традиции и любить исконный уклад жизни, то дальнейшее развитие ребенка идет по одному из двух путей: либо он стремится получить хорошее образование и уехать из села в город, либо он приходит к выводу, что не сможет получить достаточное образование для переезда и постепенно маргинализируется, часто выпадая в «нижние» слои сельского социума и прекращая всякое личностное и профессиональное развитие.

3. Социальный и профессиональный суперконтроль. Сельский учитель, принимая позицию «культурного превосходства» [2, с. 23], вынужден соответствовать выбранному пути: фактически за каждым его словом, за каждым действием следит большая часть социума села. Люди учителю не простят ошибки, неверного слова, компрометирующего поведения, потому что в природе человека не столько стремиться возвыситься самому, сколько радоваться, когда «падают» другие, поэтому сельский учитель постоянно находится под контролем у односельчан. Схожие проблемы педагог сельской школы испытывает и в профессиональной деятельности: из-за малого коллектива и небольших площадей образовательного учреждения он находится под постоянным контролем администрации, а если это молодой специалист – еще и под контролем своих старших коллег.

4. Работа с разновозрастными группами и персонифицированный подход. В России на текущий момент остается еще много малокомплектных школ, в которых количество учеников составляет от 7 до 75 человек в одном образовательном учреждении [5]. Оптимизация учебного процесса приводит к обучению в разновозрастных группах, при этом в данной группе часто находятся дети не только разные по возрасту, но и по интеллектуальным и психологическим критериям и показателям, поэтому учителю при подготовке к уроку необходимо учитывать все особенности обучающихся детей, конструировать индивидуальные маршруты и фактически персонализировать образовательный подход.

5. Сетевое взаимодействие. Фактически жизненной необходимостью для формирования открытого образовательного пространства в условиях территориальной изолированности села является сетевое взаимодействие, которое педагог может проектировать и развивать лично или использовать сетевые связи образовательной организации в целом. Сетевое сотрудничество может осуществляться на нескольких уровнях:

– ближайшее окружение (микроуровень) – это дошкольные учреждения, досуговые учреждения, библиотеки, предприятия и индивидуальные предприниматели, которые осуществляют свою деятельность на территории данного населенного пункта;

– муниципальное, региональное, национальное окружение (мезоуровень) – взаимодействие со школами, университетами, средними профессиональными образовательными учреждениями, центрами развития, находящимися на удалении, но в пределах Российской Федерации;

– глобальное окружение (макроуровень) – открытость информационного пространства в настоящее время дает возможность организовывать взаимодействие фактически на любом уровне, и межгосударственном в том числе, все зависит от компетенции и стремления сельского учителя, хотя, конечно, организация взаимодействия на глобальном уровне, задача довольно сложная и требующая многих дополнительных навыков: знания языка, дипломатичности, корректности, самопрезентации и других [6, с. 409].

6. Руральность [7, с. 212] – ранее термин «руральность» использовался как противопоставление понятию «урбанизация» и означал сельский образ жизни. Современные исследователи З.Б. Ефлова, О.В. Коршунова, Г.А. Окушова, говоря о руральности, вкладывают в это понятие близость к природе, но скорее не физическую, а духовную. Это особый тип восприятия человеком собственной жизни, через ценности природы, понимание ее закономерностей и бережного отношения к ней. Это восприятие и должен передавать учитель сельской школы своему ученику, поэтому правительственные программы типа «Земский учитель», конечно, могут способствовать некоторому восполнению кадрового дефицита, но городской учитель вряд ли способен передать ценности проживания в среде близкой к природной.

Проанализировав особенности профессиональной деятельности сельского учителя, был выделен ряд личностных противоречий, которые могут стать препятствием к формированию субъектности педагога:

– между «хочу» и «надо»: данные противоречия отражают конфликт личностных потребностей учителя и условий, которые ему диктует система образования и ее структурные элементы;

– между «хочу» и «могу»: противоречия, отражающие ресурсные дефициты учителя сельской школы, при том в большей части имеются в виду не материально-техническая база, а психоэмоциональные, интеллектуальные, паритетные ресурсы педагога, недостаток которых не позволяет быть удовлетворенным собой и своей педагогической деятельностью, даже при высоком уровне мотивации;

– между «могу» и «хочу»: противоположная личностная ситуация, при которой учитель с большой ресурсной базой, опытом и развитыми педагогическими и дидактическими навыками не имеет должного уровня мотивации и действует, словно на «автомате», безэмоционально излагает материал учебной дисциплины. Данный феномен получил название «профессиональное выгорание» и подлежит отдельному исследованию.

Предложенная нами система подготовки учителей сельской школы к развитию функциональной грамотности обучающихся призвана помочь педагогу преодолеть данные противоречия и личностные дефициты, а также сформировать субъектное отношение к себе. Модель данной системы отображена на рис. 1.

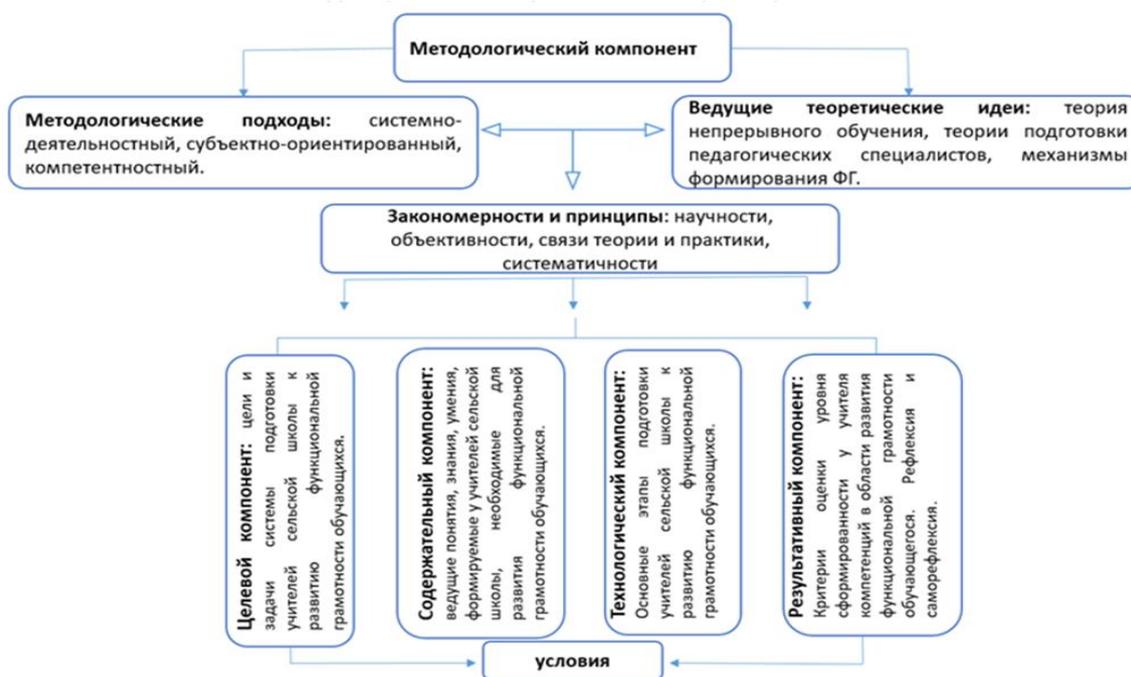


Рис. 1. Модель системы подготовки учителей сельской школы к развитию функциональной грамотности обучающихся

В основе системы лежит системно-деятельностный, субъектно-ориентированный, компетентностный и другие методологические подходы, а также она ориентирована на ведущие теоретические идеи в области непрерывного образования, в области подготовки и повышения квалификации учителей, механизмов формирования функциональной грамотности обучающихся. Представленная система подготовки педагогов сельских школ к развитию функциональной грамотности обучающихся основана на фундаментальных принципах и закономерностях: научности, объективности, связи теории и практики и включает в себя следующие компоненты:

1. Целевой компонент, определяющего целью данной образовательной системы выявление и ликвидацию педагогических затруднений учителей сельских школ в области формирования функциональной грамотности обучающихся, а также формирование субъектного отношения; содержательный компонент, который включает в себя основной понятийный аппарат и формируемую когнитивную составляющую.

2. Технологический компонент, содержащий основные этапы подготовки учителей сельской школы:

– ознакомительно-мотивационный этап, где учителя через самодиагностику формируют представление о диапазоне своих дефицитов в области развития функциональной грамотности обучающихся, а значит приходят к пониманию необходимости саморазвития; у учителя сельской школы развивается самомотивация к образовательной деятельности, направленной «внутри себя»;

– когнитивный этап предполагает освоение педагогами сельской школы основного понятийного аппарата и формирование теоретической основы в области знаний о функциональной грамотности;

– этап формирования компетенций характеризуется самостоятельной практической работой учителей по составлению учебных задач, ситуаций, кластеров и других форм развития функциональной грамотности у школьников с последующим их использованием в своей педагогической деятельности и всесторонним анализом данной деятельности;

– этап оценки, где происходит понимание сельского учителя о эффективности образовательной деятельности, направленной на себя, оценка уровня сформированности собственных компетенций по развитию функциональной грамотности обучающихся, через самоанализ и саморефлексию.

3. Результативный компонент, на котором происходит оценка результативности системы подготовки учителей сельской школы к развитию функциональной грамотности школьников по трем критериям: уровень сформированности мотивации, уровень сформированности когнитивной составляющей, уровень компетентностной готовности.

Представленная система позволяет формировать у учителя сельской школы главные компоненты субъектности:

- самомотивацию (на ознакомительно-мотивационном этапе);
- самообразование (на когнитивном этапе и этапе формирования компетенций);
- принятие себя и сельского образа жизни (в процессе развития функциональной грамотности обучающихся учитель формирует учебные задания, приближенные к реальной ситуации, как бы включает их в жизнь школьника, тем самым мотивируя его к учебной деятельности и делая ее значимой, при этом формулировка таких задач и кейсов позволяет самому сельскому педагогу осознать ценность и уникальность сельского уклада, познать ее особенности и принять себя как часть этой среды);
- самоанализ и саморефлексию (на этапе оценки эффективности развития функциональной грамотности обучающихся и образовательной деятельности направленной «на себя»).

В заключение хотелось бы обратиться к словам Виссариона Григорьевича Белинского: «Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника». Именно субъектность педагога позволяет ему быть соавтором образовательного процесса совместно с учеником, а не становиться его единственным лидером, диктатором и образцом, что приводит к восприятию обучающегося как равного участника учебной деятельности, допуская наличие у него знаний, умений, навыков, которые могут отсутствовать у самого педагога, при этом возникает продуктивное соперничество с обучающимся, в ходе которого стороны прислушиваются к доводам и аргументам друг друга, таким образом, возникает новое уникальное образовательное пространство, комфортное для всех его участников и раскрывающее потенциал каждого из них.

#### Список источников

1. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2010. № 3. С. 136–153.
2. Гурьянова М.П. Типология сельских школ России // *Педагогика*. 2005. № 2. С. 20–29.
3. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Ефлова З.Б. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2021. Вып. 5 (466). С. 57–68.
4. Ефлова З.Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. ... д-ра пед. наук. Новгород, 2021. 448 с.
5. Ефлова З.Б. Об актуальности определения понятия «малокомплектная школа» // *Непрерывное образование: XXI век*. 2017. Вып. 1 (17). URL: <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3410> (дата обращения: 15.03.2024).

6. Медведев И.Б., Сартакова Е.Е. Модель сетевой организации образовательного процесса в современной сельской школе // Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций: материалы Междунар. науч.-практ. конф. [28–30 марта 2019 года]. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. С. 406–411.

7. Сартакова Е.Е., Окушова Г.А., Еретнова Е.П. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 481. С. 206–214.

## **Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент развития субъектности участников образовательного процесса**

### **Individual educational route as a tool for developing the subjectivity of participants in the educational process**

**Анна Владимировна Гусева**

**Anna Vladimirovna Guseva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

anna-guseva1994@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрен индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как инструмент развития субъектности участников образовательного процесса. Представлены теоретические аспекты субъектности, проанализированы различные подходы к определению ИОМ. Определена взаимосвязь между ИОМ и развитием субъектности личности.

**Ключевые слова:** субъектность, индивидуальный образовательный маршрут, инструмент развития, индивидуализация

**Key words:** subjectivity, individual educational route, development tool, individualization

Формирование и развитие социальной активности на сегодняшний день является важнейшей задачей современного образования, т.е. субъектной позиции учеников, так как именно в образовательном учреждении, в большей степени, происходит развитие. Исходя из этого, одной из педагогических функций является формирование личности учащегося, которая четко базируется на развитии субъектной позиции. Формирование субъектной позиции учащихся имеет особое значение. Во-первых, позволяет учащимся стать активными участниками образовательного процесса, принимать самостоятельные и ответственные решения, предвидеть последствия, формировать собственное мнение. Во-вторых, развивает такие личностные характеристики, как активность, самостоятельность, сознательность, целеустремленность, инициативность, креативность.

Теоретический аспект исследования субъектной позиции включает в себя анализ различных способов определения этого понятия, его структуры и функций. Также рассматриваются механизмы формирования субъектной позиции, ее роль в развитии личности и социальной адаптации. Вопросы формирования субъектной позиции поднимаются в работах многих ученых. Например, С.Л. Рубинштейн считал, что субъект является активным и творческим началом, способным к саморазвитию и самоопределению [1]. А.Н. Леонтьев рассматривал субъект как носителя деятельности, способного к целеполаганию, планированию и контролю своих действий [2, с. 100–109]. К.А. Абульханова-Славская считала,

что субъект способен к саморегуляции, самоопределению и самореализации в различных сферах жизни [3]. В.А. Петровский рассматривал субъекта как творца своей жизни, способного к риску, игре и саморазвитию [4].

Основываясь на изученной литературе, можно заключить, что субъектная позиция является важным условием развития личности и успешной интеграции в общество. Субъектная позиция позволяет быть активным участником в своей жизни и влиять на ее ход и результаты.

Процесс обучения, который приобретает новое понимание, если рассматривать его в контексте процесса субъективации человека, вовлеченного в процесс обучения, и в связи с ними. Можно утверждать, что процесс обучения выходит далеко за рамки того, что происходит в классе, и представляет собой сеть событий, которые необходимо наблюдать и понимать во всей их основополагающей сложности. Важно отметить, что процесс обучения должен быть структурирован с помощью педагогических стратегий, которые включают в себя слушание и предоставление возможности высказаться учащимся, учитывая, что они постоянно формируют субъективные ощущения, основанные на переживаниях, опыте. Тесная взаимосвязь между индивидуальной и социальной субъективностью направлена на выявление субъективных проявлений в процессе обучения, что позволяет распознать непрерывные изменения у учащихся, которые начинают координировать собственное обучение, что приводит их к новым возможностям в процессе их субъективного развития.

Формирование субъектной позиции – процесс, происходящий в процессе воспитания, становления и социализации личности. В этом процессе важную роль играют родители, учителя и другие взрослые, которые могут поддержать и развить самостоятельность и активность детей.

Учителя могут помочь учащимся в развитии субъектности, создавая условия, позволяющие им активно участвовать в образовательном процессе, создавая возможности для выбора и принятия решений, а также поддерживая их в активном и творческом развитии своих навыков. Однако учителя не должны навязывать ученикам свое мнение и контролировать каждое их действие. Вместо этого должны помочь им принимать собственные решения, брать на себя ответственность за свои действия и проявлять инициативу.

Таким образом, учителя направляют деятельность учащихся, но не управляют ее. Это помогает детям стать активными участниками образовательного процесса и уметь принимать самостоятельные и ответственные решения.

Внеурочные занятия, групповая работа, уроки-семинары помогают в школьные годы развитию субъектной позиции. Групповая работа позволяет учащимся взаимодействовать друг с другом, обмениваться идеями и мнениями, а также учиться слушать и понимать других. Это помогает улучшить коммуникативные

навыки, работу в команде и развить навыки работы в команде. Внеклассные мероприятия и семинарские курсы дают ученикам больше свободы и возможности проявить инициативу и творчество. Школьники могут выбирать темы для обсуждения, задавать вопросы, выражать идеи и предлагать решения проблем. Это помогает развивать критическое и независимое мышление и принятие решений.

Работа в группах помогает проявить явную активность тем ученикам, которые в силу своего темперамента не могли быть активными ранее, так как группе меньше участников, и каждый из них может внести свой вклад в обсуждение или проект. В группе ученики чувствуют себя более свободно, они могут высказывать свое мнение, предлагать идеи и решения. Это способствует развитию их субъектной позиции, так как они учатся принимать решения, нести ответственность за свои действия и проявлять инициативу.

Развитие субъектной позиции возможно с помощью реализации: проектной деятельности, что позволяет учащимся проявить свою активность и самостоятельность, а также развить критическое мышление и самоконтроль; самостоятельной работы, которая дает возможность школьникам самостоятельно изучать материал, выбирать методы и формы обучения, оценивать свои успехи и анализировать ошибки; творческой деятельности, позволяющий проявить свою индивидуальность, выразить собственные мысли и чувства, развить творческое мышление; участие в общественной жизни дает возможность обучающимся развивать способность действовать, проявляя активность, инициативу и ответственность; критическое мышление, позволяет анализировать информацию, оценивать ее достоверность, делать выводы и принимать обоснованные решения; рефлексия дает возможность учащимся анализировать свои действия, оценивать результаты и делать выводы, способствующие их дальнейшему развитию.

Процесс формирования субъектности ученика неразрывно связан с процессами разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), а также процессом индивидуализации обучения, особенно в процессе взросления. При анализе личностного развития растущих детей В.И. Слободчиков считает формирование субъектности в подростковом возрасте главной задачей развития ребенка, являющейся «кульминационным моментом личностного развития».

Вышепредложенные варианты мероприятий являются частью индивидуального образовательного маршрута, который способствует развитию субъектной позиции учеников.

Если мы обратимся к определению индивидуального образовательного маршрута, то в трактовке ряда ученых данное понятие представлено следующим образом:

1. А.В. Хуторской рассматривает ИОМ как персонализированный процесс определения успеваемости каждого ученика [5, с. 154].

2. Е.В. Гончарова видит в ИОМ персонализированную программу обучения, предназначенную для обучения конкретного ученика и направленная на развитие его индивидуальных навыков [6, с. 5].

3. М.И. Лукьянова представляет ИОМ, как технологию интеграции деятельности ученика и преподавателя создающую наиболее благоприятные условия для включения в учебный процесс и реализации творческого потенциала личности.

4. Н.А. Лабунская процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута в основном определяет как личностный способ реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося на занятиях, способности личности связывать необходимые знания с собственным мнением и реальной практикой [7].

Анализируя разные подходы к трактовке ИОМ, можно определить его значение в процессе образования: адаптация учебного процесса под индивидуальные особенности, интересы и потребности каждого ребенка; освоение учебного материала в комфортном темпе, с учетом способностей и уровня подготовки; повышению мотивации и вовлеченности детей в учебный процесс.

Разработка индивидуального образовательного маршрута обеспечивает индивидуализированную основу для изучения ученика своих интересов, сильных сторон. Адаптируя ИОМ к уникальным возможностям каждого учащегося, преподаватели создают среду, которая помогает ученику раскрыть свой потенциал. Такой индивидуальный подход дает учащимся возможность взять на себя ответственность за свое обучение, активно участвовать в формировании собственного образовательного опыта и развивать сильное чувство самоопределения.

На процесс формирования субъектности ученика также влияет социальный и культурный контекст образовательной среды. Взаимодействие со сверстниками, учителями и обществом в целом дает учащимся возможность узнать о различных точках зрения, бросить вызов своим убеждениям и развить сочувствие. Посредством этих социальных взаимодействий учащиеся формируют свое понимание себя и других, усваивая нормы, ценности и ожидания, которые формируют их личность и мировоззрение.

Таким образом, процесс формирования субъектности обучающегося неразрывно связан с процессами разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута. Предоставляя учащимся индивидуальный опыт обучения и способствуя социальному и культурному взаимодействию, образование играет ключевую роль в формировании их убеждений, ценностей и взглядов. Этот совместный процесс дает учащимся возможность построить последовательную и значимую субъектность, снабжая их знаниями, навыками и уверенностью, позволяющими ориентироваться в сложностях мира и принимать обоснованные решения на протяжении всей жизни.

В заключение добавим, что ИОМ помогает обучающемуся стать субъектом собственной жизни, реализовать свои способности и достигать поставленных целей. Субъектность же позволяет ученику осознанно подходить к выбору своего образовательного маршрута, определять свои потребности и интересы, ставить цели и достигать их, так как проектирование ИОМ происходит совместно с педагогом, учеником, родителями, психологом, учитывая возможности и интересы детей.

#### Список источников

1. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
2. Леонтьев Д.А., Мазур Е.С., Сосланда А.И. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // Первая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии. М.: Смысл, 2001. С. 100–109.
3. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
4. Петровский В.А., Огнев А.С. Основные положения субъектогенеза // Ежегодник Российского общества психологов. 1996. Т. 2, вып. 1. С. 11–12.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
6. Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник НГГУ. 2012. № 2. С. 3–11.
7. Лабунская Н.А., Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. № 2 (3). С. 79–90.

**Механизмы становления субъектности будущих учителей сельских школ  
в процессе обучения в педагогическом вузе**

**Mechanisms of formation of subjectivity of future teachers of rural schools  
in the process of training at a pedagogical university**

**Надежда Филипповна Долганова**

**Nadezhda Filippovna Dolganova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

DolganovaNF@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Представлены сущностные характеристики субъектности педагога. Выделены некоторые механизмы становления субъектности будущих учителей сельских школ в процессе обучения в педагогическом вузе: рефлексивно-деятельностный подход (деятельность ↔ субъектная позиция обучающегося ↔ рефлексия); организационно-методическое сопровождение участников образовательного процесса (обучающиеся ↔ координатор ↔ преподаватели); технологические решения вуза (система управления образовательными электронными ресурсами ↔ электронная информационная образовательная среда ↔ журнал личностного роста).

**Ключевые слова:** субъектность педагога, учитель сельской школы, педагогический вуз, рефлексивно-деятельностный подход, организационно-методическое сопровождение, надпрофессиональные компетенции

**Key words:** teacher's subjectivity, rural school teacher, pedagogical university, reflexive-activity approach, organizational and methodological support, supraprofessional competencies

К одной из центральных целей образования сегодня относят развитие человека как субъекта деятельности. Основной задачей педагога является формирование у обучающихся этого свойства, однако чтобы данный процесс наличествовал, сам педагог должен обладать субъектностью. Именно поэтому профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя представляет собой важнейшую общественно-политическую задачу [1], а становление субъектности будущих учителей, в том числе сельских, в процессе подготовки в вузе представлено достаточно большим опытом рассмотрения в психолого-педагогической литературе [2; 3].

Понятие субъектности давно является предметом исследований педагогов и психологов с его разных точек зрения и сущностных характеристик. В настоящее время существуют следующие трактовки данного понятия: как способность человека по производству изменения в мире и в самом себя [4]; по оценке своих возможностей и сопоставления их с объективными требованиями [5]; по превращению своей жизнедеятельности в предмет практического преобразования [6]; по управлению своими действиями, по преобразованию своей деятельности посредством планирования способов действий, реализации программ, контролиро-

вания хода и оценивания результата этих действий [7]; как внутренне детерминированная активность, в результате которой специалист строит и реализует профессиональные мышление, поведение и деятельность [8]; как характеристика деятельности, выражающая ее внутренний смысл через мотивацию [9]; как системообразующее личностное качество в профессиональной деятельности [10] и др.

Субъектность педагога – профессиональное качество, позволяющее эффективно выполнять трудовые функции, определенные профессиональным стандартом педагога. Одной из ключевых компонент субъектности является способность учителя постоянно развивать свои знания, активно совершенствоваться в своей области, а также самостоятельно осваивать новые профессиональные навыки и умения. Важным аспектом субъектности также является способность к самообразованию, которая позволяет учителю эффективно управлять своей учебной деятельностью [11]. Следовательно, формирование субъектности у будущих учителей, включая тех, кто будет работать в сельских школах, должно происходить в процессе обучения в педагогических вузах.

Для будущих учителей, в том числе школ в сельской местности, вслед за С.А. Пилюгиной будем считать, что субъектность означает способность самостоятельного определения своего процесса обучения на основе собственных образовательных потребностей и опыта профессиональной деятельности [11].

В российской психологии и педагогике термин «субъектность» присутствует в разных формах и рассматривается в различных аспектах. Анализ научных исследований позволяет выделить сущностные характеристики субъектности:

- ✓ самостоятельность и инициативность (учитель, обладающий субъектностью, проявляет активность и самостоятельность в своей профессиональной деятельности, сам управляет своим развитием и поиском новых знаний и методов);
- ✓ рефлексивность (субъектность подразумевает способность педагога к самоанализу и самокритике, умение осмысливать свой профессиональный опыт, выявлять сильные и слабые стороны своей работы и стремиться к постоянному росту и совершенствованию);
- ✓ профессиональная готовность к саморазвитию (субъектность предполагает стремление учителя к постоянному развитию своих компетенций и, при необходимости, готовности к освоению новых).

При этом отметим, что:

- ✓ субъектная позиция напрямую связана и проявляется в деятельности;
- ✓ основой для становления субъекта деятельности является способность к постановке целей, разработке алгоритмов их достижения с внесением необходимых коррективов, при необходимости, на основе рефлексии;
- ✓ профессиональное педагогическое образование нацелено на развитие субъектности, так как только такой подход обеспечит возможность подготовки учителей, способных к саморазвитию.

К механизмам становления субъектности будущих учителей сельских школ в процессе обучения в педагогическом вузе мы относим:

- ✓ рефлексивно-деятельностный подход;
- ✓ организационно-методическое сопровождение участников образовательного процесса;
- ✓ технологические решения вуза.

Универсальным механизмом становления субъектности будущих учителей сельских школ в процессе обучения в педагогическом вузе, на наш взгляд, является *рефлексивно-деятельностный подход* (РДП), который помогает преодолевать разнообразные трудности, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса посредством триады РДП (деятельности, субъектной позиции обучающегося и рефлексии) [12]. Подчеркнем, что РДП можно считать также одним из механизмов трансдисциплинарного подхода, который позволяет выработать постановку глобальных и частных целей, а также алгоритмов их достижения с внесением необходимых корректив при необходимости. Что, в свою очередь и способствует формированию и развитию компетентности как в области профессиональных жестких навыков, так и в области мягких навыков взаимодействия с другими, а также в области взаимодействия с самим собой (самообразование, самоорганизация, самоопределение). Благодаря этому, будущие учителя сельских школ смогут успешно справиться с разнообразными проблемами, адаптироваться к изменяющимся требованиям и условиям.

*Организационно-методическое сопровождение участников образовательного процесса* (ОМС) является еще одним важным механизмом, способствующим становлению субъектности будущих учителей сельских школ и их профессиональному развитию [13]. Для достижения цели в рамках профессионального образования активно взаимодействуют различные действующие субъекты образовательного процесса, включая обучающихся, координаторов и преподавателей. Они планируют и осуществляют деятельность, используя организационные и методические мероприятия, направленные на повышение эффективности образовательного процесса. Особую роль в этом процессе играют координаторы и возможности цифровой образовательной среды, предоставляемые вузом.

В арсенал механизмов субъектности для будущих учителей сельских школ во время обучения в педагогических вузах можно отнести *технологические решения* Томского государственного педагогического университета [12]: систему управления образовательными электронными ресурсами (<https://moodle.tspu.edu.ru/>), электронную информационную образовательную среду (<https://eios.tspu.edu.ru/>), журнал личностного роста (<https://yakakproject.ru/>).

На наш взгляд, применение механизмов развития субъектности для будущих учителей сельских школ в ходе обучения в педагогическом университете может реализовать подход, при котором формируется учитель, нацеленный на

саморазвитие. Следовательно, мы получим выпускника – современного сельского педагога, обладающего уникальным комплексом надпрофессиональных (трансверсальных) компетенций – важнейших навыков, ценностей и установок, способствующих глубокому осмыслению учениками своих знаний и развитию через их способность адаптироваться к нуждам и изменяющимся требованиям в различных областях знания и условиях. В первую очередь необходимо говорить о компетентности взаимодействия с самим собой (самоопределение → самоорганизация → самообразование → саморазвитие).

Таким образом, развитие субъектности – важная задача для будущих учителей, особенно тех, кто будет работать в сельских школах. Это поможет им стать активными и успешными профессионалами, способными эффективно преодолевать вызовы и достигать высоких результатов в своей педагогической деятельности.

### Список источников

1. Серезникова Р.К. Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 2 (17). С. 86–95.
2. Дмитроченко Т.В. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе подготовки в вузе // Современное педагогическое образование. 2021. № 9. С. 81–86.
3. Дьячков А.А., Шабанов Л.В. Познавательная субъектность: психологический взгляд на эпистемологический анализ деятельно-преобразующего способа бытия // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 5. С. 22.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
6. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.
7. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
8. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 17–30.
9. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2002. 416 с.
10. Колесников А.В. Понятие субъектности как системообразующего личностного качества в профессиональной деятельности // Оригинальные исследования. 2023. Т. 13, № 11. С. 56–61.
11. Пилюгина С.А. Формирование андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2015. 386 с.
12. Газизов Т.Т., Долганова Н.Ф., Сартакова Е.Е. Развитие надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогических вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2023. Вып. 5 (229). С. 66–75.
13. Долганова Н.Ф. Об организационно-методическом сопровождении реализации магистерской программы по профилю «Педагогика сельской школы» // Миссия педагога в новой реальности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 17–18 апреля 2023 г. / отв. ред. Н.А. Семенова. Томск: ТГПУ, 2023. С. 25–30.

## Особенности современной сельской школы

### The features of the modern rural school

**Евгения Павловна Еретнова**

**Evgenia Pavlovna Eretnova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

4elsi\_91@mail.ru

**Аннотация.** Рассмотрены изменения сельской школы: появление иных экосистем сельских школ, внедрение новых моделей кадрового обеспечения школ, сетевые механизмы работы сельских школ. Проведена комплексная программа исследования, которая позволила выявить и описать ключевые особенности современной сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования.

**Ключевые слова:** социокультурная модернизация образования, особенности современной сельской школы, сельская школа

**Key words:** sociocultural modernization of education, features of modern rural school, rural school

Развитие информационного общества в России повлекло за собой эволюцию системы образования, которая начиналась с организационно-экономических перемен и ныне продолжается посредством социокультурных инноваций. Внедрение ключевых концептов социокультурных преобразований в образовании привело к значительному изменению структуры и содержания работы сельских образовательных учреждений: появились новые экосистемы для сельских школ, инновационные модели кадрового обеспечения и комплексные сетевые методы проектирования и реализации разнообразных образовательных программ и проектов.

Для анализа состояния сельских школ (на примере общеобразовательных учреждений Томской области) была разработана соответствующая комплексная программа исследования, реализация которой позволила выявить не столько количественные, сколько качественные показатели данной группы общеобразовательных учреждений. Комплексная программа представлена двумя исследованиями [1].

Первое – традиционное, социально-педагогическое. Оно предназначено для массового (широкого) изучения сельских школ. Традиционно используемыми средствами оно направлено на выявление социокультурных, геотерриториальных особенностей, степени социальной благополучности сельских поселений, национальной и региональной самобытности сельских школ, уровня их результативности, сетевизации, материально-технических возможностей. В результате исследования были получены и описаны:

1) традиционно выявляемые особенности: социокультурные (социум, социальный заказ, маргинализация, люмпенизация) и геотерриториальные (месторасположение, доступность, отдаленность, структура субъекта, его инфраструктура) особенности; результаты деятельности школы (качество образования, уровень воспитанности); кадровое обеспечение;

2) современные выявляемые особенности: характеристики сетевизации сельских школ; образовательная модель школы (уровни реализуемого образования, внеурочная деятельность, программа развития, особенности образовательного процесса, предпрофильное и профильное образование, используемые ведущие образовательные технологии); тренды развития данной группы сельских школ с точки зрения их субъектов.

Данное исследование было связано с социально-педагогическими аспектами работы общеобразовательных учреждений сельской местности, особенностями образования, традиций, построения деятельности.

Второе исследование – психолого-педагогическое, направленное на точечное (индивидуальное) изучение сельских школ в условиях социокультурной модернизации образования.

Итогом работы стало представление особенностей современных сельских школ в моменте социокультурной модернизации образования. Можно назвать ценности сельской школы, ее уклад, наличие образовательных сетей, подходы к управлению, в том числе командному, степень готовности педагогов (аксиологическую, когнитивную, деятельностную) к профессиональной деятельности [1].

С нашей точки зрения, наиболее важными стали следующие основания для изучения сельских школ.

Первое. Основание «Школа как социокультурный институт» позволило определить ведущие ценности уклада школ, а также уровень социального комфорта в общеобразовательных учреждениях.

Второе. Основание «Инфраструктура сельских школ». Использование данного основания позволило описать уровень сетевизации сельских образовательных учреждений в соответствии с решаемыми задачами, которые ставит перед общеобразовательными учреждениями государство и общество.

Третье. Основание «Организационная структура сельской школы». Анализ практики способствовал выявлению степени сформированности управленческо-педагогических команд как механизма партисипативного управления, а включенное наблюдение определило качество организационной структуры школы.

Четвертое. Основание «Качество организации образовательного процесса» обеспечило диагностику уровней доступности и качества реализации образовательных программ.

Пятое. Основание «Кадры сельской школы» позволило определить степень функционально-компетентностной готовности педагогов (аксеологическую, когнитивную, деятельностьную) к профессиональной деятельности. Для каждого из этих оснований была разработана система мониторинга [1].

Так, 108 образовательных организаций Томской области (8 школ – экспериментальные площадки ТГПУ) были вовлечены в исследование, нацеленное на точечное изучение сельских школ. Современную сельскую школу можно обозначить как резильентную, школу, которая способна достигать намеченных образовательных результатов, успешную и способную к развитию, связанную с селосохранением и селоразвитием, так как может оказывать влияние на субъектов социума.

Отдельно можно подчеркнуть адаптационную функцию школы, обеспечивающую достижение личностных результатов ребенка при содействии педагогов.

Таким образом, к особенностям сельской школы периода социокультурной модернизации образования можно отнести следующие:

1. Сетевизация образовательного процесса – это создание сетей, обеспечивающих совместное проектирование и разработку сетевых образовательных программ, а в дальнейшем – осуществление образовательного процесса в целом. Это помогает адаптации сельского школьника, форомированию социальной компетентности; способ организации образовательного процесса, целью которого является качественное образование и личностное развитие сельских школьников средствами сетевого взаимодействия, акторами которого могут выступать как сама школа, так и другие возможные партнеры (дома культуры, детские школы искусств, вузы, IT-кубы и пр.). Таким образом, реализуется сетевая модель образовательного процесса. На данный момент уровень фактической сетевизации деятельности сельских школ достигает 100%, их бóльшая часть в нормативно-правовом аспекте не подкреплена.

2. Цифровизация образовательного процесса – это процесс создания методологии и практики разработки и использования современных ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. Здесь стоит отметить, что использование цифровых ресурсов во многом улучшило и расширило возможности реализации образовательного процесса для сельских школ, особенно для отдаленных и малокомплектных.

3. Обеспечение доступности к образовательным ресурсам, которая реализуется посредством мобильности, глокальности и конвергентности. В нашем понимании под «мобильностью» подразумевается возможность реализации сетевых образовательных программ как онлайн, так и офлайн. Мобильны в этом процессе все: и учащиеся, и школы, и организаторы сетевого взаимодействия, и сами программы могут курсировать между образовательными организациями. Широкий выбор программ позволяет сельским школам реализовывать образовательный и воспитательный процесс, отвечая всем запросам школьников и их родителей.

Глокальность выражается возможностью школы самой определять уровень сетевого взаимодействия. Это сочетание глобального и локального. Либо школа выходит на глобальный уровень сетевой организации образовательного процесса, либо она остается закрытой и реализует образовательный процесс локально, сама или при помощи местных организаций. Конвергентность (или междисциплинарность) – это отражение процесса объединения научных знаний и интегративного характера современного научного знания.

4. Рурально-ориентированность воспитательного процесса. Руральность – де(з)урбанизация, контрурбанизация – процесс, обратный урбанизации, отток населения из городов в деревни и села, сельскость, распространения и сохранения сельского образа жизни. Миссия школы на селе изменилась. Ее основная задача – научить учеников быть успешными в условиях меняющегося и быстро развивающегося мира, уметь адаптироваться к современным реалиям, быть всестороннеразвитыми и эрудированными, обладать современными софт- и хард-компетенциями. Современный сельский житель – это человек, живущий на селе, любящий сельский образ жизни, близость природы, при этом он может выбрать любой вид деятельности и форму занятости: от программного инженера до агронома. Таким образом, сельская школа реализует рурально-ориентированный образовательный процесс, который отвечает всем запросам современного общества.

5. Проектирование способов организации образовательного процесса, целью которых является качественное образование и личностное развитие сельских школьников в условиях информатизации образования и систематизации научно-педагогических представлений о современной сельской школе, то есть формирование функциональной грамотности – способности использования приобретенных знаний в широком диапазоне жизненных задач в различных сферах деятельности. Школа же становится резильентной, т.е. успешной (по Абанкиной), развивающейся, имеет высокие образовательные результаты.

6. Меняется и воспитательная составляющая процесса. Все вышеуказанные особенности не могли не повлиять на уклад самой сельской школы. Уклад школы – это сложившиеся обычаи и традиции, которые реализуются из года в год, из поколения в поколение. Происходит реструктуризация сложившегося уклада в соответствии с теми потребностями, которые существуют, т.е. происходит формирование гуманистического уклада сельской школы – направленность уклада на формирование и реализацию успешности каждого участника процесса, который будет отвечать его запросам и требованиям.

7. Как происходит реализация всего вышеперечисленного? Здесь стоит отметить еще одну особенность – формирование различного уровня управленческо-педагогических команд, деятельность которых обеспечивала бы оптимальность коммуникаций в процессе реализации образовательных программ.

Стоит отметить, что данный ряд характеристик сформирован у сельских школ на совершенно разном уровне в зависимости от социокультурной ситуации села и от готовности самих участников процесса.

Можно констатировать, что современная сельская школа, с одной стороны, может характеризоваться как сетевая, открытая для взаимодействия, с другой – сохраняет свою устойчивость, направленность образовательного процесса на формирование сельского образа жизни у обучающихся [2–4].

#### Список источников

1. Еретнова Е.П. Программа исследования современной сельской школы // Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития субъектов образовательного пространства сельских территорий: материалы Междунар. науч. конф. [29–30 октября 2020 г.] / под науч. ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 2020. С. 293–300.

2. Байбородова Л.В. Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации национальног проекта «Образование» // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 2 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-selskih-obrazovatelnyh-organizatsiy-v-usloviyah-realizatsii-natsionalnogo-proekta-obrazovanie> (дата обращения: 29.03.2023).

3. Ефлова З.Б. Сельская школа России на перекрестке социокультурной модернизации образования // Педагогика сельской школы. 2019. № 1 (1). С. 24–45.

4. Сартакова Е.Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (на материале Сибирского федерального округа): дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2014. 461 с.

**Актуальные направления педагогических исследований  
в области методики преподавания эстрадно-джазового пения**

**Current directions of pedagogical research in the field  
of teaching methods of pop and jazz singing**

**Наталья Александровна Казак**

**Natalia Alexandrovna Kazak**

Кузбасский колледж искусств, Новокузнецк, Россия

Kuzbass College of Arts, Novokuznetsk, Russia

pmrs@tspu.edu.ru

*Аннотация.* Рассматриваются актуальные направления педагогических исследований в области методики преподавания эстрадно-джазового пения. Отмечается активное изучение этих методов молодыми преподавателями, которые успешно совмещают научные знания с собственным опытом. Наряду с положительными аспектами выявляются и проблемы в обучении данному жанру музыки. Обращается внимание на изменение роли фортепиано как обучающего инструмента в контексте развития звукозаписи, необходимость сетевого взаимодействия музыкальных образовательных организаций, чтобы повысить компетенцию преподавателей, занимающихся довузовской подготовкой в учреждениях дополнительного образования, тем самым повысить уровень музыкальных навыков и знаний будущих абитуриентов музыкальных вузов. Подчеркивается актуальность дальнейших педагогических исследований в этой области, указывается на неисследованные аспекты методики преподавания, которые требуют дальнейшего изучения.

*Ключевые слова:* методика преподавания эстрадно-джазового пения, эстрадно-джазовое образование, система непрерывного музыкального образования

*Key words:* methods of teaching pop-jazz singing, pop-jazz education, system of continuous musical education

В настоящее время вокальное эстрадно-джазовое искусство в России является самостоятельным направлением музыкальной исполнительской деятельности и развивается уже отдельно от народного и академического пения. Это фундаментальное изменение в музыкальной культуре порождает необходимость в научном обосновании современной отрасли – российской методики преподавания эстрадно-джазового пения. Актуализируется потребность и в систематическом изучении уже существующих в Европе и Америке методик преподавания, овладения новыми певческими техниками. Все это предопределило появление целого ряда исследований, посвященных данной проблематике.

Данные исследования представляют собой научные, методические и вокально-педагогические пособия, освещающие строение и работу голосового аппарата, описание стилистического многообразия певческих техник, методические приемы и упражнения по развитию современных певческих навыков.

Первые отечественные методические исследования, посвященные проблемам в области обучения эстрадно-джазовому пению, провели и опубликовали такие преподаватели, как В.И. Коробка, И.О. Исаева, Л.В. Романова, А.В. Корягина, М.В. Полтева, А.С. Поляков и др. Можно констатировать, что данная проблематика представлена и в диссертационных исследованиях, в том числе по следующей проблематике: обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов; развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России; вокальное обучение будущих специалистов музыкальной эстрады в вузах культуры и искусств; теоретико-методологические аспекты подготовки вокалиста (на материале учебной работы с исполнителями современного музыкального спектакля); дидактические особенности обучения джазовой импровизации вокалистов музыкального искусства эстрады в вузах культуры и искусств; совершенствование профессиональной подготовки эстрадного исполнителя (вокалиста) на современном этапе; формирование стилевых навыков джазового вокала в условиях вузовского образования и др.

Изданы ноты эстрадно-джазовых упражнений Л. Хайтовичем, В.Е. Ровнером, Т.Н. Сморяковой и др. В интернет-пространстве в электронном виде доступны методики зарубежных авторов, в том числе Боба Столоффа по скэту и блюзовой импровизации «Vocal. Improvisation techniques» и «Blues Scatitudes»; комплекс вокальных упражнений Джони Митчелл, Бретта Мэннинга, Сета Риггс «Speech Level Song»; методики развития голоса Эстил Войс «Estill Voice Training», Кэтрин Седолин «Complete Vocal Technique».

Накоплен значительный объем научных данных о методах преподавания эстрадно-джазового пения. Молодые преподаватели и исполнители с энтузиазмом изучают эти знания, обогащая их собственным опытом, активно взаимодействуют с отечественными фониатрами и достигают выдающихся результатов в своей профессиональной деятельности. В то же время многие преподаватели-методисты в своих исследованиях указывают на существующие проблемы в обучении эстрадно-джазовому пению на современном этапе.

Э.Ш. Алиева, магистр вокального искусства, аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Московского педагогического государственного университета, изучает проблему сохранения уникальности российской музыкальной культуры и педагогики музыкального образования в контексте распространения зарубежной эстрадно-джазовой музыки, так как традиционные формы блюза, соула, фанка и современного ритм-н-блюза действительно занимают значительное место в образовательных программах музыкальных колледжей, институтов культуры и искусств, консерваторий, а также в учреждениях дополнительного образования – музыкальных школах [1].

Изучение исторических и культурных аспектов российской музыки, исследование разнообразия российских музыкальных жанров, сбалансированное сочетание обучения зарубежным и российским репертуаром позволят студентам осознать уникальность и специфику российской музыкальной традиции, что будет являться основой для их творчества и интерпретации.

В своей статье преподаватель Тюменского государственного института культуры Светлана Георгиевна Грауберг затрагивает проблему эффективного ведения занятий по фортепиано с учащимися отделений эстрадно-джазового пения [2]. Она обращает внимание на то, что изобретение звукозаписи привело к постепенному изменению роли фортепиано как основного обучающего инструмента.

Государственный стандарт бакалавриата предоставляет возможность приема абитуриентов без предварительного музыкального образования, что приводит к сложностям в процессе обучения. Недостаточная подготовка студентов в области музыкального образования до поступления в вуз затрудняет приобретение качественных исполнительских навыков и углубленного понимания теоретических аспектов искусства эстрадно-джазового пения.

В контексте сетевого взаимодействия музыкальных образовательных организаций подготовка преподавателей эстрадно-джазового пения для детских учреждений представляет собой стратегически важный аспект. Эта инициатива способствует установлению партнерских отношений с музыкальными школами и студиями, что позволит повысить уровень музыкальных навыков и знаний будущих абитуриентов музыкальных вузов.

Углубляясь в изучение данной проблемы, необходимо признать актуальность тезисов, выдвигаемых М.А. Головиной, магистрантом кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств МПГУ. Она обращает внимание на недостаточную компетентность педагогов, занимающихся довузовской подготовкой и преподаванием эстрадного вокала в учреждениях дополнительного образования [3].

На сегодняшний день существует значительное количество высших и средних учебных заведений, специализирующихся на обучении эстрадно-джазовому пению, их число превышает 50 и 80 соответственно. Каждый год выпускается более 100 новых специалистов, многие из которых ориентируются на карьеру преподавателей. Однако, несмотря на рост количества выпускников, качество профессионального преподавания эстрадного вокала часто оставляет желать лучшего. Одной из главных проблем является недостаточная методическая компетентность специалистов в области эстрадной вокальной педагогики [4; 5].

«Наиважнейшим делом считаю разработку такой вокальной методики, которая будет согласована с традиционными знаниями и методами над постановкой голоса, отвечающего современным запросам, и вокальной техники в целом, а не

что-то новое, оторванное от основы традиционного вокального искусства» [3, с. 179].

Педагогические исследования в сфере методики преподавания эстрадно-джазового пения выявили ряд проблем. Однако в настоящее время остаются актуальными и неисследованными следующие вопросы:

– разработка эффективных методов интеграции современных методик в учебный процесс детских музыкальных школ и учреждений дополнительного образования с целью повышения подготовки будущих студентов;

– адаптация методологических подходов для индивидуализированного обучения учащихся с различным уровнем музыкальной подготовки;

– анализ воздействия культурных и этнических факторов на восприятие и адаптацию учебных методик по эстрадно-джазовому пению;

– привлечение высококвалифицированных специалистов в области эстрадно-джазового пения для работы в детских учреждениях дополнительного образования;

– использование возможности онлайн-обучения, способствуя доступу к качественному музыкальному образованию для учащихся детских школ искусств в различных регионах, включая те, которые находятся на периферии России.

#### Список источников

1. Алиева Э.Ш. Проблемы исполнения эстрадно-джазовой музыки в России // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве : материалы XII междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23 ноября 2021 года / под науч. ред. Л.А. Рапацкой; отв. ред. В.В. Гетьман. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 164–168.

2. Грауберг С.Г. Работа со студентами профиля подготовки «Эстрадно-джазовое пение» в Тюменском государственном институте культуры // Современные технологии в образовании на примере творческого вуза: сб. ст., Петрозаводск, 10–11 декабря 2015 года / общ. ред. и сост.: Т.С. Екименко, С.А. Останина. Петрозаводск: VPPrint, 2016. С. 261–266.

3. Головина М.А. Методическая компетентность педагогов эстрадного пения как актуальная проблема музыкального образования // Традиции и инновации в сфере художественного образования и культуры: материалы межвуз. науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых (с междунар. участием), Москва, 15 апреля 2019 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 177–181.

4. Кузнецов В.Г. Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 601 с.

5. Рыбакова Е.Л. Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России: автореф. дис. ... д-ра культурологии. СПб., 2007. 42 с.

**Формирование конструктивных стереотипов профессиональной педагогической деятельности как способ профилактики проявления деятельности и как способ профилактики проявления аномии в профессиональной деятельности педагога**

**Formation of constructive stereotypes of professional pedagogical activity as a way to prevent the manifestation of activity and as a way to prevent the manifestation of anomie in the professional activity of a teacher**

**Анна Викторовна Пивоварова**

**Anna Viktorovna Pivovarova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

anya.karm@yandex.ru

*Аннотация.* Анализируется проблематика профессиональной аномии педагогического труда. На основе теории Р. Мертона приводятся разные виды действий педагогов. Актуализируется необходимость формирования современных конструктивных стереотипов профессиональной педагогической деятельности в целях преодоления развития процессов аномии в области педагогического труда.

*Ключевые слова:* профессиональная аномия, девиантное поведение в профессиональной деятельности, стереотипы профессиональной педагогической деятельности, формирование конструктивных стереотипов

*Key words:* professional anomie, deviant behavior in professional activity, stereotypes of professional pedagogical activity, formation of constructive stereotypes

Развитие современного общества напрямую зависит от развития образовательной системы страны. Модернизационные процессы затрагивают все компоненты, из которых она состоит: сети образовательных организаций, органы управления, принципы образовательной политики, образовательные стандарты и программы. В рамках постоянных изменений профессиональные умения педагогов, их знания и подходы к организации профессиональной деятельности также должны трансформироваться под новые требования. Однако все чаще возникают ситуации, когда усилия общества и государства в направлении профессионального развития учителей дают слабый эффект. По нашему мнению, причина их возникновения – сложившиеся и укоренившиеся в течение времени образы профессиональной деятельности, т.е. стереотипы профессиональной педагогической деятельности.

Известно, что стереотипы не всегда являются негативными проявлениями. Согласно систематике стереотипов, существуют такие разновидности, как позитивные и негативные (по содержанию аффективного наполнения), необходимые и деструктивные (по степени необходимости в обыденной жизни), истинные и ложные (по степени адекватности отражения действительности), конструктивные и неблагоприятные (по результату применения) и др.

Мы предполагаем, что отрицательные проявления стереотипов влекут за собой распространение девиационных форм поведения при выполнении трудовых функций.

В рамках изучения обозначенной проблемы с точки зрения психологического подхода, обратимся к работам З. Фрейда, который обозначал развитие неврозов как основную причину проявления девиантного поведения.

В ранних работах Фрейда в качестве источника неврозов рассматривается конфликт бессознательного (которое руководствуется «принципом удовольствия») и сознания, которое стремится к самосохранению («принцип реальности»). Впоследствии основное внимание сосредотачивается на конфликте внутри психической инстанции, руководствующейся принципом реальности. В работе «Я и Оно» Фрейд выделяет в структуре психики три компонента – Оно (Ид), Я (Эго) и Сверх-Я (Суперэго). Оно представляет бессознательные влечения, Я – принцип реальности, Сверх-Я формируется в процессе усвоения человеком социальных норм, господство которых над психикой также становится бессознательным, приводит к возникновению совести и неосознанного чувства вины [1].

Также к психологическим подходам относится и изучение агрессии. Фрейд завоевал себе славу, впервые распознав значение агрессии; он также показал, что недостаточность социальных контактов и особенно их исчезновение относятся к числу сильных факторов, благоприятствующих агрессии [2, с. 62]. Это актуализирует проблему профессионального одиночества, распространенного среди педагогов сельских школ. Данная проблема, в свою очередь, порождает новую: укрепление стереотипов профессиональной деятельности.

Акцентируем внимание на изучении отрицательных проявлений стереотипов, проявляющихся в девиантном поведении при выполнении трудовых функций, необходимо учитывать социальное окружение педагога, общества вокруг и его влияние на него. Таким образом и биологические, и психологические предпосылки проявления девиантного поведения педагогов зависят от характера социальных отношений с другими участниками образовательных отношений и отношений в сфере образования.

Поэтому особо значимым становится социологический подход, в рамках которого во внимание берется степень социальности педагога, влияние общества на него, характер социальных отношений, которые выстраивает педагог.

Важным аспектом социологического подхода является подчеркивание взаимосвязи конформности и отклонений в различных социальных контекстах. На вероятность проявления девиантного поведения воздействуют нормы и ситуация, в которой находится педагог – носитель стереотипа.

С развитием науки традиционный социологический подход заменился на концепцию аномии. При рассмотрении девиантного поведения с помощью этих подходов, одним из важных аспектов является выделение взаимосвязи конформности (следование общепринятым нормам и ценностям) и отклонений в разных социальных контекстах. Стоит отметить, что нормы, установленные в одной социальной группе, могут являться отклонением в другой. Так же и со стереотипами: люди позитивно оценивают себя и социальную группу, к которой они себя относят, и, напротив, осуждают любые противоположные проявления других социальных, профессиональных групп.

Впервые концепцию аномии предложил Э. Дюркгейм, который опирался на отсутствие замены новыми тех норм и стандартов, что разрушились в современных обществах. Проводя аналогию с профессиональной педагогической деятельностью, можем предположить, что проявление аномии в описываемой нами сфере есть результат непринятия и сопротивления учительского корпуса к организации образовательного процесса в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы. То есть когда привычные способы деятельности уже не дают нужного результата, а к применению новых педагог проявляет сопротивление.

В результате явные стандарты поведения стираются для такого специалиста, стереотипы профессиональной деятельности еще более укрепляются, вследствие чего возникает разочарование в профессиональной сфере, отчуждение, потеря ощущения причастности к профессиональному сообществу, что еще более усугубляет профессиональное одиночество сельского педагога.

Из концепции аномии, предложенной Э. Дюркгеймом, исходил Р. Мертон. На основе его классического определения аномии опишем проявление аномии в трудовой педагогической сфере – это негативное состояние профессиональной жизни, когда педагоги нарушают принятые нормы, новые способы деятельности или относятся к ним безразлично, а также если в образовательной организации отсутствует либо резко ослаблено нормативное и административное регулирование вследствие непоследовательности, противоречивости и неопределенности.

В настоящее время под аномией трудовой педагогической деятельности понимается характеристика педагогического коллектива в переходных, кризисных, экстремальных ситуациях, когда усиливается отчужденность педагога – носителя стереотипа от других представителей профессиональной деятельности, готовых к изменениям. В ситуации аномии такого педагога сопровождает разочарованность в жизни, в труде, апатия и т.п. [3]. Р. Мертон выделяет несколько

типов адаптации к ситуации аномии: конформист, инноватор, ритуалист, ретриатист, мятежник. Рассмотрим, как каждый из этих типов проявляет себя в трудовой педагогической деятельности [4].

1. Конформист – тот, кто придерживается общепринятых ценностей и средств их реализации, установленных обществом и трудовым коллективом. Конформность как характеристика является признаком стабильности.

2. Инноватор. Продолжает придерживаться социально принятых ценностей, но его деятельность характеризуется как слегка выходящая за пределы существующих норм. У инноватора преобладает сильное желание добиться поставленной перед собой цели, при этом нет учета средств ее достижения, есть только огромное эмоциональное вложение, жажда.

В данном случае актуализируется проблема стереотипизации педагогической деятельности при внешней успешности. Чаще такая картина создается вокруг педагогов с большим стажем работы, использующих формальные, устаревшие методы работы, но довольно успешно проявившиеся в профессии. Попадая в ситуацию перемен, введения новых принципов работы, педагоги, не готовые к освоению новых форм деятельности, более склонны к проявлению девиантного поведения. В данном случае инновация является проявлением использования институционально запрещенных средств трудовой деятельности, подкрепленных стереотипами профессиональной педагогической деятельности.

3. Ритуалист. Следует общепринятым профессиональным стандартам и ценностям, которые направляют его действия, однако цели достижения уже утрачены, все выполняется помимо его воли. Таким образом, ритуализм – стремление соблюдать нормы и законов общества, но отсутствие стремления к целям, стремления быть лучше других, выделяться. В педагогической деятельности ритуализм чаще сопровождает педагогов с профессиональным выгоранием, тех, кому «некуда больше идти», кому «необходимо досидеть до пенсии» и т.п. Таким образом, соблюдение ритуалов профессиональной педагогической деятельности в соответствии с требованиями в данном случае является созданием некой «иллюзии», за которой прячется апатия, безразличие и недовольство.

4. Ретриатист. Отвергает соперничество, не принимает ценностей, принятых в профессиональном сообществе, средств их достижения. Не достигнув поставленной перед собой цели, ретриатист как бы «выбывает из игры», при этом отвергает общепринятые нормы, это сопровождается апатией, упадническим настроением, пессимизмом и разочарованием в достижении профессионального успеха. Такое явление с точки зрения аномии профессиональной деятельности можно объяснить высокой степенью стереотипизации деятельности ретриатиста, при одновременном принятии новых норм и принципов деятельности коллегами, а также их успешности в труде.

5. Мятёжник (бунтарь). Отвергает существующие ценности и нормы. Желает сам утвердить новые ценности и средства норм и даже пытается преобразовать систему образования. Старается выдвинуть ценности, наиболее приемлемые для него, те, согласно которым он сможет достигнуть желаемых результатов.

Перечисленные типы Р. Мертонa, по нашему мнению, в рамках профессиональной педагогической деятельности являются реакцией на напряжение, которое возникает при несоответствии социально и профессионально одобряемых ценностей, и ограниченности средств достижения этих ценностей, в силу высокой степени стереотипизации педагогического труда. Некоторые педагоги, способные к рефлексии и готовые к изменениям, нивелируют негативные проявления стереотипов в профессиональной деятельности, другие же носители стереотипов при их применении разрушающе воздействуют на результаты своего труда, что впоследствии оказывает негативное влияние и на образовательные достижения обучающихся.

Таким образом мы подтвердили, что стереотипы профессиональной педагогической деятельности, негативные по результату их применения, в разных вариациях могут быть проявлением девиантного поведения в профессиональной деятельности. Преимущественное применение традиционных форм работы, формализм, использование шаблонов являются примером деструктивной практики организации образовательного процесса. Это актуализирует необходимость нового подхода к формированию кадрового потенциала образовательных организаций через технологию формирования современных конструктивных профессиональных стереотипов как способ профилактики проявления аномии в профессиональной деятельности педагога.

#### **Список источников**

1. Фрейд З. Психология бессознательного. Новосибирск, 1997. 549 с.
2. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М.: Прогресс: Универс, 1994. 270 с.
3. Гидденс Э. Социология. М.: Едиториал УРСС, 1999. 103 с.
4. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: Хранитель, 2006. 861 с.

## **Субъектность участников образовательного процесса как ведущий фактор организации современного урока**

### **Subjectivity of participants in the educational process as a leading factor in the organization of a modern lesson**

**Надежда Николаевна Салтынская**

**Nadezhda Nikolaevna Saltynskaya**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

hyugo75@mail.ru

*Аннотация.* Раскрыт термин «субъектность» в рамках применения для современного урока. Рассмотрены основные стадии и маркеры субъектности. На конкретных примерах уроков показаны возможности раскрытия субъектности в сравнении с разными типологиями современных уроков.

*Ключевые слова:* субъектность, субъект, типология уроков

*Key words:* subjectivity, subject, typology of lessons

Современному государству требуются специалисты, способные принимать самостоятельные решения в ситуациях выбора, предвидящие возможные последствия такого выбора, готовые к плодотворному сотрудничеству и взаимопомощи, отличающиеся мобильностью, динамичностью, конструктивностью и ответственностью за судьбу страны.

В свете этих проблем эффективность образования зависит главным образом от готовности выпускников к самостоятельной деятельности и формирования навыков, необходимых для принятия ответственных решений в сложных социальных, политических, профессиональных и этических ситуациях. Очень важно готовить молодых людей быть субъектами своей жизни и профессиональной деятельности, людьми, способными взаимодействовать с другими.

Субъектность относится к активному процессу, посредством которого люди организуют, формируют, конструируют и преодолевают «условия» жизни [1]. К субъектным качествам относятся: самостоятельность личности, ее независимость, активность, инициативность, ответственность, саморазвитие и др.

Основываясь на описанных Е.И. Исаевым и В.И. Слободчиковым [2] стадиях развития субъектности, можно определить, каким образом она проявляется в деятельности. Этапы его развития соответствуют логике школьного образования:

– субъект действия – учитель создает среду и определяет направление, а ребенок действует;

– субъект собственного действия сам определяет способ решения поставленной задачи;

– субъект деятельности может сам оценить свою работу;

– субъект собственной деятельности сам определяет свою жизнь.

У детей одного возраста может быть совершенно разный уровень субъектности.

Критерии поведения, по которым можно понять уровень развития субъектности: – включенность в процесс, самостоятельность; управление собой – способность самостоятельно выполнять правила и договоренности, саморегуляция; научиться видеть свою роль в деятельности и действовать согласно своим задачам и задачам процесса.

Для развития субъектности важно создать среду, в которой ребенок сможет принимать решения, порой самые незначительные. Определенные соглашения необходимы, чтобы ребенок почувствовал, что на нем лежит определенная ответственность. Переход к новой образовательной модели методической деятельности требует принципиальных изменений в деятельности педагогов посредством внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Образовательные технологии также меняются. Новые стандарты предъявляют новые требования к результатам освоения учащимися образовательной программы, к субъектности ученика.

Чтобы разработать современный урок химии, учителю необходимо учесть новые требования ФГОС. В связи с обновлением ФГОС поменялись подходы к классификации уроков химии. Уроки классифицируют по дидактической цели, степени выраженности основных компонентов структуры урока, способов организации учебной деятельности учащихся.

В соответствии с этим выделяют традиционную типологию уроков: комбинированный урок, урок изучения нового материала, урок совершенствования знаний, умений и навыков, урок обобщения и систематизации, уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Существует современная типология уроков по ФГОС, основанная на классификации урока по типу деятельностной направленности на основе целеполагания. Разработана данная типология М.А. Кубышевой и Л.Г. Петерсон [3]. К обязательным компонентам такого урока относят этапы введения урока, реализации урока и закрепления, самостоятельной работы, обобщения, рефлексии учебной деятельности на уроке. Авторами разработаны уроки «открытия» нового знания, уроки отработки умений и рефлексии, уроки общеметодологической направленности, уроки развивающего контроля. Однако все уроки отличаются только этапом реализации построенного

проекта. Данный этап по времени составляет 15–20 минут, следовательно, характерны данные уроки для обучающихся начальной школы.

Вторая группа уроков, которая представлена в настоящее время, это типология современных уроков, разработанная А.В. Хуторским [4]. Им выделены уроки когнитивного, креативного, оргдеятельностного, коммуникативного типов.

А.В. Хуторской [4] выделяет семь главных критериев современного урока:

1. Самореализация ученика. На уроке ученик изучает материал, задействует свой потенциал, выявляет и развивает свои способности.

2. Открытие нового. На уроке происходит приращение ученика – как внешнее, так и внутреннее.

3. Создание образовательной продукции. Ученик учится создавать образовательный продукт: стихи, модели, планы, поступки и др.

4. Развитие компетентностей. Урок должен быть таким, чтобы ученики стали компетентными в изучаемых областях.

5. Коммуникации. Урок должен включать диалог, работу в группах, совместные проекты.

6. Метапредметность. Урок помогает ученику увидеть корни происходящего, выстроить целостное знание и понимание изучаемых предметов.

7. Социальный учет. Учителю и ученику приходится жить не только по своим желаниям и возможностям. Необходимо учитывать внешние требования.

По мнению А.В. Хуторского, критерии вытекают из принципа человекообразности образования, который лежит в основе нашей научной школы, а также из инноваций, разработанных и реализованных за последние годы.

Существуют другие типологии современных уроков, например по Г.Л. Коптевой и И.М. Логвиновой [5]. Все эти уроки построены на основе принципа целеполагания и уточняют уроки, которые разработаны М.А. Кубышевой и Л.Г. Петерсон [3].

Современный урок химии по методике О.С. Габриеляна должен создавать условия, способствующие активному и эффективному обучению школьников, особенно важному в предпрофильной и профильной подготовке. В процессе урока принимаются во внимание интересы, склонности и потребности учащихся. Урок обязан отражать современные интеграционные подходы к обучению химии, устанавливая межпредметные связи с естественно-научными дисциплинами для формирования целостного представления о мире и гуманитарными предметами для гуманизации процесса обучения. Важной задачей является также установление связей между учебным материалом и реальной жизнью учащихся, включая их практическую деятельность.

Приоритет в структуре и форме урока отдается человеко-ориентированному подходу, что означает фокусирование не столько на предмете химии, сколько на учениках.

О.С. Габриелян и соавт. выделяют следующие требования к воспитательному аспекту урока:

1. Выявление воспитательного потенциала учебного материала и деятельности учащихся с установкой на достижение реальных воспитательных целей.

2. Воспитание нравственных качеств у школьников и формирование жизненно важных характеристик таких как трудолюбие, аккуратность, ответственность, исполнительность, самостоятельность, внимание, честность, коллективизм и обязательность [6].

Подводя итог, можно сделать вывод, что почти любой урок химии должен содержать элементы структуры, обеспечивающие формирование теоретических, экспериментальных и расчетных знаний, умений и навыков, а также культуры безопасного обращения с веществами, материалами и процессами. В реальном педагогическом процессе они выступают и как этапы процесса обучения, и как основные, неизменные, обязательно присутствующие на каждом уроке обобщенные дидактические задачи, и как основные компоненты дидактической структуры урока химии.

Таким образом, развитие субъектности участников образовательного процесса служит ведущим фактором организации современного урока, что позволяет формировать личность выпускника как субъекта собственной жизни, будущей профессиональной деятельности.

#### Список источников

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 123 с.

2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Издательство ПСТГУ, 2014. 432 с. URL: <https://fictionbook.ru/static/trials/08/58/82/08588274.a4.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).

3. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Типология уроков деятельностной направленности в образовательной системе. М.: Школа 2000, 2008. 144 с.

4. Хуторской А.В. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

5. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия. ФГОС. Волгоград: Учитель, 2014. 99 с.

6. Габриелян О.С., Краснова В.Г., Сладков С.А. Современная дидактика школьной химии // Химия. 2021. № 21.

*Научное электронное издание*

**СУБЪЕКТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ,  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

**Материалы  
Международной научно-практической конференции**

**Томск, 25–27 апреля 2024 г.**

**Электронное издание сетевого распространения**

Ответственный за выпуск: Ю.Ю. Афанасьева

Корректор: Ю.П. Готфрид

Технический редактор: А.И. Лелоюр

Подписано к использованию: 23.08.2024.

Гарнитура Times. Объем издания: 00,00 Мб. Заказ № 045/эн

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

