

Свидетельство о регистрации:
ПИ № ФС 77-77633
от 31.12.2019 г.

Registration:
PI № 77-77633
of December 31, 2019

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Совет молодых ученых РГППУ

Ministry of Education of the Russian Federation
Russian State Vocational Pedagogical University
Concil of Young Scientists of RSVPU

**Инновационная научная современная
академическая исследовательская
траектория (ИНСАЙТ)**

Научный журнал

Выпуск 3(11)

INSIGHT

Scientific Journal

Issue 3(11)

Екатеринбург
РГППУ
2022

Учредитель и издатель: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

Главный редактор: канд. пед. наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета **Коновалов Антон Андреевич**

Ответственный редактор: ст. преп. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета **Шаров Антон Александрович**

Редакционная коллегия:

Бермус Александр Григорьевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образования и педагогических наук Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

Блинов Владимир Игоревич, д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Гнатышина Елена Александровна, д-р пед. наук, проф., директор Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск)

Жукова Наталья Владимировна, д-р психол. наук, доц., проф. каф. клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)

Кислов Александр Геннадьевич, д-р филос. наук, проф., гл. науч. сотр. каф. методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Марамыгин Максим Сергеевич, д-р экон. наук, проф., директор Института финансов и права Уральского государственного экономического университета (Екатеринбург)

Синякова Марина Геннадьевна, д-р психол. наук, доц., зав. каф. гос. службы и кадровой политики Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (Екатеринбург)

Третьякова Вера Степановна, д-р филос. наук, проф. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Третьякова Наталия Владимировна, д-р пед. наук, доц., проф. каф. теории и методики физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Ульянина Ольга Александровна, чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, доц., проф. департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», ведущий науч. сотр. лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии наук (Москва)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д-р пед. наук, проф., и. о. директора Центра оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов (Екатеринбург)

Арбузов Сергей Сергеевич, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, информационных технологий и методики обучения информатике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Заводчиков Дмитрий Павлович, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Лыжин Антон Игоревич, канд. пед. наук, и. о. проректора Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Харламова Екатерина Евгеньевна, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и финансов производственных систем Волгоградского государственного технического университета (Волгоград)

Чухин Степан Геннадьевич, канд. пед. наук, доц., зав. лаб. «Воспитание детей и молодежи в условиях цифрового общества» Омского научного центра РАО (Омск)

Щипанова Дина Евгеньевна, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Founder and publisher: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», 11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg

Editor-in-Chief: Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Scientific and Educational Center for the Study of the Prospects of Personnel Support in the System of Professional Education of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Kononov*

Managing Editor: Senior Lecturer at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Sharov*

Editorial Board:

Aleksandr G. Bermus, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

Vladimir I. Blinov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of Research Center for Professional Education and Qualification Systems of Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Elena A. Gnatyshina, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Professional and Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Natalia V. Zhukova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy of Ural State Medical University (Ekaterinburg)

Aleksandr G. Kislov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philosophy, Professor, chief researcher of the Department of Professional and Pedagogical Education Methodology of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Maksim S. Maramygin, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Economic Sciences, Professor, Director of the Institute of Finance and Law of Ural State University of Economics (Ekaterinburg)

Marina G. Sinyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Public Administration and Personnel Policy of Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia (Ekaterinburg)

Vera S. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philological Sciences, Professor at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Natalia V. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Associate Professor (Docent), Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Olga A. Ulyanina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, the Faculty of Social Science of National Research University High School of Economics, chief researcher of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow)

Ferdinand T. Khamaturov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Acting Director of the Center for Assessing Professional Skills and Qualifications of Teachers (Ekaterinburg)

Sergey S. Arbuzov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Dmitry P. Zavodchikov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Anton I. Lyzhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Acting Vice-Rector of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Ekaterina E. Kharlamova, Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor (Docent) at the Department of Management and Finance of Production Systems of Volgograd State Technical University (Volgograd)

Stepan G. Chukhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Laboratory for Education of Children and Youth in Digital Society, Omsk Scientific Center of the Russian Academy (Omsk)

Dina E. Shchipanova, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor (Docent) at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. Вып. 3(11). 144 с. Текст: непосредственный.

Опубликованы научные труды заслуженных и молодых ученых в области педагогического, профессионально-педагогического образования и психологии. Публикации отражают современные тенденции, вопросы методологии и методики профессионально-педагогического образования, результаты исследований управленческой деятельности, мотивации, ответственности и самоорганизации студентов. В выпуске представлены в том числе и результаты реализации учебными педагогическими вузами страны государственных заданий Минпросвещения России по выполнению научно-исследовательских работ. Впервые представлен раздел, посвященный персоналиям членов редакционной коллегии.

Все статьи прошли рецензирование. Рецензенты являются ведущими специалистами по тематике рецензируемых материалов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Журнал издается при поддержке совета молодых ученых РГППУ.

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2022

INSIGHT: scientific journal. Ekaterinburg: Publishing house of Russian State Vocational Pedagogical University, 2022. № 3(11). 144 p. Text: print.

Scientific papers of honored scientists and young researchers in the field of pedagogical, vocational and pedagogical education and psychology have been published. The publications reflect current trends, issues of methodology and methods of professional and pedagogical education, the results of studies of managerial activities, motivation, responsibility and self-organization of students. The journal also includes the results of research works carried out by scientists of Russian pedagogical universities in the bounds of the state tasks of the Ministry of Education of the Russian Federation. For the first time, a section dedicated to the personalities of the editorial board members is presented.

All the papers were reviewed. The reviewers are the leading experts in the same scientific field which the subject of the publication belongs to.

Authors are responsible for the accuracy of information in their publications.

The journal is published with the support of the Council of Young Scientists of RSVPU.

© Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education
“Russian State Vocational Pedagogical
University”, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья.....	7
О 10-м конкурсе инновационных идей «Минута технославы» на страницах журнала «ИНСАЙТ».....	9
РАЗДЕЛ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБ- РАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	11
Дроботенко Ю. Б. Стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения.....	11
Лебедева Е. В., Березина В. А., Кайгородова А. Е. Ответ- ственность как универсальный компонент soft-компетенций педагогов профессионального образования	21
Фоменко С. Л., Фролов Ю. Н. Готовность педагогов к реали- зации образовательного процесса в условиях цифровизации образования	36
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	51
Глазырина Ю. А., Третьякова В. С. Исследование готовнос- ти педагогов дошкольного образования к инновационной де- ятельности.....	51
Косулина С. В. Исследование влияния локуса контроля и от- ветственности на самоорганизацию студентов	66
Лобурец Н. Е., Темникова Е. Ю. Исследование мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов	75
Чухин С. Г., Чухина Е. В. Практики памяти в формировании гражданской идентичности школьников	87
РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
Дудова Н. А., Апаршева В. В. Профессиональная направ- ленность в обучении иностранному языку в колледже.....	102
Токарева А. В. Возможности использования case-study в пре- подавании продвижения в социальных сетях.....	115
Урбанович И. П. Самостоятельная работа студентов при ос- воении иностранного языка в условиях дистанционного обу- чения.....	125
СЛОВО ЧЛЕНУ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: ИНТЕРВЬЮ С В. И. БЛИНОВЫМ	137

CONTENTS

Introduction to This Issue	7
About the 10th competition of innovative ideas “Minute of Techno- slava” in the pages of the INSIGHT journal	9
SECTION 1. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCA- TION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPMENT	11
Drobotenko Yu. B. Strategies of teacher’s professional compe- tence development for implementation of hybrid learning	11
Lebedeva E. V., Berezina V. A., Kaygorodova A. E. Responsi- bility as a universal component of soft competencies of vocatio- nal education teachers	21
Fomenko S. L., Frolov Y. N. Readiness of teachers to imple- ment the educational process in the context of digitalization of education	36
SECTION 2. PSYCHOLOGICAL RESEARCH.....	51
Glazyrina Y. A., Tretyakova V. S. Research on the readiness of preschool teachers for innovative activities	51
Kosulina S. V. Research on the influence of the locus of control and responsibility on students' self-organization	66
Loburets N. E., Temnikova E. Y. Research on work motivation among orphanage graduates	75
Chukhin S. G., Chukhina E. V. Memory practices in formation of schoolchildren’s civic identity	87
SECTION 3. METHODS AND TECHNOLOGIES OF VOCA- TIONAL EDUCATION	102
Dudova N. A., Aparsheva V. V. Professional orientation in fo- reign language teaching in college	102
Tokareva A. V. Perspectives of case-study in teaching social media promotion.....	115
Urbanovich I. P. Independent work of students in learning a fo- reign language in the context of distance education	125
THE EDITORIAL BOARD MEMBER SPEAKS: INTERVIEW WITH B. I. BLINOV.....	137

Уважаемые читатели!

Журнал молодых ученых, издаваемый на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета, пожалуй, единственный в своем роде. Яркая и по-хорошему дерзкая инициатива привлекает внимание, что подтверждает состав редакционной коллегии, в которую входит немало известных и уважаемых имен – педагогов, психологов, экономистов, философов, филологов, социологов. Всех их объединяет интерес к сфере образования, которая действительно является уже конвергентной предметной областью. Объединение усилий специалистов из разных областей становится залогом ее успешного развития, особенно в непростых условиях жизни современного российского общества и экономики.



В этом номере появилась новая рубрика – интервью с членом редакционной коллегии. Читателям представится возможность ближе познакомиться с учеными, вошедшими в ее состав, в этот раз это доктор педагогических наук, профессор Владимир Игоревич Блинов.

В тематике журнала отчетливой красной линией прослеживается главная тема – профессионально-педагогическое образование. Профессиональная педагогика, методология и технология профессионального образования – признанно важная отдельная научная специальность ВАКа, привлекающая многих современных исследователей. Среди направлений исследований тема подготовки преподавателя профессионального образования, мастера производственного обучения, наставничества на производстве – одна из ключевых. Стратегии развития профессиональной компетентности педагогов, реализация образовательного процесса в условиях цифровизации, проблема развития учебной мотивации, воспитательная деятельность и современные методики обучения – векторы внимания авторов этого выпуска.

Буквально в момент выхода номера журнала в Екатеринбурге проходили финал конкурса «Мастер года», а также мероприятия, посвященные празднованию Дня среднего профессионального образования, учрежденного указом Президента Российской Федерации в июле этого года. Пользуясь случаем, хочется поздравить коллег, педагогов, авторов журнала – всех, причастных к СПО, с праздником, пожелать терпения, выдержки в наше непростое время, креативности – инсайта.

К. Д. Ушинский когда-то писал, что невозможно передать опыт, можно только идею, из него выведенную. «Идея – самый дорогой товар на свете», – заметил Стивен Джобс. Это мнения людей разных эпох и миров, но оба подчеркивают ценность идей. Желаю журналу «ИНСАЙТ» собрать на своих страницах как можно больше идей, противоречивых, ярких, инновационных, и пусть они в результате станут условием развития разнообразных, но обязательно успешных траекторий профессионально-педагогической науки и практики.

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующая лабораторией развития СПО
Российской академии образования
Е. Ю. Есенина

О 10-м КОНКУРСЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ «МИНУТА ТЕХНОСЛАВЫ» НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ИНСАЙТ»

7 июля РГППУ принял участие в международной промышленной выставке ИННОПРОМ-2022, где состоялось награждение победителей и номинантов конкурса инновационных идей «Минута технославы». Конкурс проводится по инициативе губернатора Свердловской области Евгения Куйвашева и правительства региона.

«„Минута технославы“ – одно из самых ярких событий ИННОПРОМа. Как сказал наш губернатор Евгений Куйвашев, мы сделаем все, чтобы Екатеринбург стал центром студенчества. Будущее нашего региона, обеспечение его технического суверенитета в ваших руках. Сегодня особенно важно умение быстро адаптироваться и упорно трудиться, и находить оригинальные решения самых сложных задач. Каждый из вас обладает этими качествами, и участие в конкурсе станет для вас продолжением увлекательного творческого профессионального пути», – отмечает заместитель губернатора Алексей Шмыков.

Десять финалистов интеллектуального состязания представили уникальные разработки на стенде Свердловской области в рамках международной промышленной выставки ИННОПРОМ-2022. РГППУ представляла магистрант кафедры методологии профессионально-педагогического образования Дарья Ожиганова с проектом передвижного покрасочного робота-манипулятора «Умный маляр». Проект был создан командой преподавателей и студентов РГППУ в рамках интенсивной образовательной программы «Научный акселератор», которая проходила в университете в весеннем семестре 2021/22 уч. г.

«Умный маляр» заинтересовал руководство ЕВРАЗ, представители акционерной компании готовы поучаствовать в доработке идеи – подтвержденный экономический эффект станет пропуском для внедрения в производство.

Представителей Российского государственного профессионально-педагогического университета пригласили в Нижний Тагил, чтобы обсудить перспективы усовершенствования и запуска пилотного экземпляра. Со стороны потенциального заказчика поступил ряд предложений, в том числе и использование робота для верхолазных работ, например, для покраски мостовых кранов.



«Безусловно, функциональность робота можно значительно расширить, используя его для покрытия различных поверхностей все-



возможными составами. Мы создали прототип устройства в условиях ограниченных сроков и бюджета. После его усовершенствования есть все шансы запатентовать инновационный продукт и внедрить на промышленных площадках. Сфера использования широкая: строительная, нефтегазовая, атомная, химическая отрасли», – подчеркнул руководитель команды акселератора Илья Юкневичус.



«Сейчас наметили конкретные шаги. Ребята принесли идеи, сделали свои запросы. Мы попытаемся совместно с ними отработать, еще раз проверить их гипотезы на практике. Если будет получаться дальше, то, безусловно, любая полезная, положительная идея, приносящая еще и экономический эффект, будет нами востребована», – заверил Денис Кошкарлов, технический директор ЕВРАЗ НТМК.

Дарья Ожиганова,
инженер-исследователь
Научно-образовательного центра
исследования перспектив кадрового обеспечения
системы профессионального образования РГПУ

Раздел 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 371.321

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-11-20

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Юлия Борисовна Дроботенко

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой педагогики*

*Омский государственный
педагогический университет,
Омск, Россия*

*drobotenko@omgpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>*



Аннотация. Рассмотрены вопросы организации и реализации гибридного обучения в современном образовании. Дано обоснование задач педагога в гибридном обучении и описание их отличий от задач педагога в традиционном обучении. Определены трудности, которые испытывает педагог при реализации гибридного обучения, и обозначены роли, способствующие организации успешной гибридной практики. Определено, что значимым условием развития гибридных форматов обучения является профессиональная компетентность педагога. Предложены такие стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения, как исследовательская стратегия, стратегия включения педагогов в дизайн гибридных образовательных сред, стратегия сотрудничества при реализации гибридного обучения и стратегия самообучения.

Ключевые слова: гибридное обучение, компетентность педагога, стратегии повышения квалификации, профессиональные задачи, роли педагога в гибридном обучении

Благодарности: статья выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/3 от 08.06.2022).

Для цитирования: Дроботенко Ю. Б. Стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 11–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-11-20>.

© Дроботенко Ю. Б., 2022

INSIGHT. 2022. № 3 (11)

11

Section 1. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODOLOGY AND DEVELOPMENT TRENDS

Original article

STRATEGIES OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT FOR IMPLEMENTATION OF HYBRID LEARNING

Yulia B. Drobotenko

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science)
in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy*

*Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

*drobotenko@omgpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>*

Abstract. The article deals with hybrid learning organization and realization in modern education. The article substantiates teacher's tasks in hybrid learning and explains how they differ from the teacher's tasks in traditional learning. The article describes challenges faced by a teacher in the process of hybrid learning implementation and identifies roles for successful "hybrid" practice. The article states that teacher's professional competence is a significant condition for the development of hybrid learning formats. The article suggests the following strategies for teacher's professional competence development to implement hybrid learning: research strategy, strategy involving teachers in designing hybrid educational environments, cooperative strategy in hybrid learning realization and self-directed learning strategy.

Keywords: Hybrid learning, teacher competence, professional development strategies, professional tasks, teacher's roles in hybrid education

Acknowledgments: The article was prepared within the bounds of the state assignment for the performance of applied research on the subject "Professional competence of a teacher for implementation of hybrid learning" (Supplementary Agreement of the Ministry of Education of Russia and the Federal State Educational Institution of Higher Education "OSPU" № 073-03-2022-035/3 от 08.06.2022).

For citation: Drobotenko Yu. B. Strategies of teacher's professional competence development for implementation of hybrid learning // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 11–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-11-20>.

Технологическое развитие общества изменило характер процессов коммуникации, средств хранения и обработки информации, что позволило обучаться и работать без привязки к конкретному месту при помощи разнообразных технологий. Совмещение традиционных

форматов работы, обучения, общения с возможностями новых технологий привело к появлению гибридных пространств, гибридной идентичности, гибриднему взаимодействию, что в терминологии Б. Латура обозначается как «социотехническое сплетение» вещей [1].

Гибридный дискурс сегодня активно развивается в философии, социологии, политологии, лингвистике и других науках для описания и объяснения сложных быстропротекающих социокультурных и социально-экономических процессов. Заговорили о гибридной педагогике и в сфере образования [2, 3, 4, 5].

Отечественные и зарубежные исследователи обосновывают принципы интеграции традиционного и дистанционного обучения (Y. Zhao) [6], определяют средства управления учебным процессом в гибридном обучении (D. Hediandah, H. D. Surjono) [7], описывают практику использования разного рода цифровых образовательных платформ при построении гибридных курсов (L. Qi, A. Tian) [8], обсуждают средства оценки цифрового следа обучающихся (О. В. Чернышенко, Е. А. Носачева) [9].

А. А. Марголис обращает внимание на распространение методов цифровой педагогики в системе общего и высшего образования, отмечает их «вхождение» в такие секторы образования, как инклюзивное, дополнительное и корпоративное обучение [10].

М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн особый акцент делают на том факте, что цифровая образовательная среда – это специальным образом организованный ресурс для достижения целей образования и повышения качества учебного процесса [11].

В 2011 г. Д. Стоммел и П. Рорабо создали сайт «Гибридная педагогика» (Hybrid Pedagogy), который является одновременно местом обмена опытом, сотрудничества и новой практикой подготовки научных публикаций в одноименном журнале [12].

Также отечественные и зарубежные исследователи уделяют достаточное внимание содержанию и соотношению понятий смешанного и гибридного обучения, обосновывают подходы и модели к организации гибридного образовательного процесса, определяют дидактические принципы и условия его реализации. При этом ими остро ставятся вопросы о характере взаимодействий «обучающийся – среда», «обу-

чающийся – обучающийся», «педагог – обучающийся» в гибридной среде; о качестве получаемых образовательных результатов; роли и задачах педагога; роли обучающегося; средствах оценки и учета оффлайн и онлайн образовательных достижений.

Целью данной статьи является обоснование задач педагога в гибридном обучении и определение стратегий развития его профессиональной компетентности.

Анализ публикаций по вопросам гибридного обучения показал, что центром исследовательского интереса в настоящее время становится подготовка педагога к реализации гибридного обучения [13]. Нестандартность, многоконтекстность и проблемность педагогических ситуаций, возникающих при реализации гибридных форматов обучения, требует переосмыслить устоявшиеся представления о роли педагога и задачах, которые он решает в новых условиях.

Т. Б. Павлова выделяет три категории задач, которые решает преподаватель вуза в цифровой образовательной среде [14]:

- задачи, направленные на системное преобразование педагогической деятельности;
- задачи, обеспечивающие практическую реализацию учебного процесса;
- задачи, связанные с развитием профессиональной компетентности и самообразованием в открытой информационной среде.

Следует отметить, что данные категории задач являются универсальными для педагогов образовательных учреждений разного уровня, а также учреждений дополнительного и корпоративного обучения.

Закономерен вопрос: «Чем принципиально отличаются задачи педагога в традиционном и гибридном обучении?»

На наш взгляд, основным отличием педагогических задач при традиционном и гибридном обучении становятся *ролевые позиции*, которые занимает педагог в ходе того и другого вида обучения. В гибридном обучении эти роли больше связаны с фасилитацией, направлением и сопровождением обучающихся, организацией качественной обратной связи, формирующим оцениванием (оцениваются все действия обучающихся).

Преподавателю требуется определить преимущества очных и онлайн-форматов для конкретных видов деятельности и понимать, что

гибридное обучение – это не механическое добавление онлайн-занятий к преподаваемому курсу.

Традиционные (оффлайн-) формы больше подходят для занятий, когда нужно установить контакт с обучающимися, увидеть их реакции, узнать интересы и ожидания, обсудить обязанности, решить возникшие проблемы, провести мозговой штурм или продемонстрировать определенные навыки.

Онлайн-занятия будут успешны в случае, когда нужна включенность большой аудитории в обсуждение какого-либо вопроса, критическая оценка представленного материала, анализ проделанной работы, выполнение самостоятельной работы (в том числе выполнение тестов, контрольных, самооценка), организация групповой работы (например, концептуального обсуждения проекта).

Компетентность преподавателя выражается в способности варьировать обозначенные форматы занятий для достижения целей обучения. «Состыковка» онлайн- и оффлайн-занятий обеспечивается «бесшовным» содержанием дисциплины (продуманным его проектированием с учетом возможностей, используемых технологий, опыта преподавателя и обучающихся).

Трудность поддержания требуемого уровня компетентности при реализации гибридного обучения связана с интенсивным развитием современных технологий и их постоянным обновлением. Педагоги нуждаются в совершенствовании имеющихся компетенций и развитии дополнительных, связанных с использованием облачных ресурсов, управлением учебным процессом (система LMS), организацией обратной связи, применением в обучении приемов нейронаук (контроль и фильтрация «лишней» информации, нейровизуализация, эмоциональное обучение, смысловое обучение). Гибридное обучение обозначает запрос на мягкие навыки педагогов в области геймификации учебного процесса, создания интерактивной среды обучения, интеграции оффлайн- и онлайн-социализации.

Основные проблемы реализации гибридного обучения связывают со следующими аспектами:

- техническая и организационная стороны, отражающие недостаточную разработанность информационно-образовательной инфра-

структуры образовательного учреждения; отсутствие необходимых для проведения занятий технических средств и соответствующего программного обеспечения; не в полной мере разработанный контент гибридных курсов; не всегда устойчивое интернет-соединение;

- информационно-методическое сопровождение со стороны специалистов ресурсно-информационного отдела школы или вуза, в том числе оперативное обучение педагогов в новых образовательных условиях;

- психолого-педагогическая и методическая неготовность педагогов к гибридным форматам обучения – к использованию определенных информационных ресурсов, новых форматов взаимодействия, развитию навыков онлайн-коммуникаций, разработке методик проведения занятий в электронно-информационной среде;

- нормативно-регламентирующие аспекты, проявляющиеся в соответствующей дисциплине проведения занятий.

Что касается характерных ролей педагога в гибридном обучении, то Е. В. Борисова их описывает следующим образом: генератор и отправитель информационного контента, когда педагог предлагает разные источники для получения необходимой информации; коррективный и цензор текстов и сообщений студентов; инициатор диалогов (в форумах, чатах, сообщениях); верификатор образовательных траекторий в персонифицированном обучении (тьюторское сопровождение процесса обучения) [15].

В связи с этим можно выделить следующие стратегии развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение:

1. Исследовательская стратегия развития профессиональной компетентности предполагает включение педагогов в проектно-исследовательские команды, занимающиеся изучением образовательной среды школы или вуза, ресурсов, опыта студентов, возможностей преподавателей для организации гибридного обучения. В рамках реализации данной стратегии возможна организация семинаров и вебинаров, посвященных знакомству с гибридным дискурсом и гибридной методологией; подготовка аналитических отчетов о готовности образовательного учреждения к гибридным форматам обучения; представление лучших практик реализации гибридного обучения.

2. Стратегия включения педагогов в дизайн (разработку) гибридных программ, курсов, учебных материалов и учебных занятий. Повышение квалификации в контексте данной стратегии может быть организовано в условиях уже существующих гибридных практик (т. е. разного рода стажировок), когда есть возможность «изнутри» изучить структуру и содержание гибридных курсов, поучаствовать в их экспертизе, совершенствовании и корректировке.

3. Стратегия сотрудничества при реализации гибридного обучения используется для создания профессионально-методических сообществ (в том числе и междисциплинарных, и межшкольных или межвузовских), внутри которых активно обсуждаются пути и средства реализации гибридного обучения, проблемы и трудности обучающихся и учителей. Здесь уместна будет разного рода совместная активность педагогов по планированию и проведению гибридных занятий.

4. Стратегия самообучения более всего подходит для случаев, когда идентифицирована трудность или проблема в реализации гибридного обучения и педагог обращается к открытым источникам, коллегам или записывается на курсы повышения квалификации для решения возникших проблем.

Описание стратегий развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение, наглядно представлено на рисунке.

Необходимо подчеркнуть, что применение всех четырех стратегий развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение, требует организации повышения квалификации в режиме практикумов, тренингов или коучингов, поскольку в каждом случае происходит освоение конкретного действия, навыка.

Отметим, что педагоги сегодня ориентированы на профессиональное обучение, которое помогает им освоить практические приемы работы в гибридном классе или группе, исходя из конкретных потребностей этих классов или групп. Важным моментом в настоящее время становится пролонгированное сопровождение педагогов после обучающего этапа повышения квалификации, т. е. помощь, предоставляемая им в реализации освоенных приемов гибридного обучения на занятиях посредством консультаций, обратной связи

по поводу успешности применения приемов гибридного обучения, рефлексивных сессий.



Описание стратегий развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение

В заключение хочется отметить, что гибридные формы выводят обучение на новый качественный уровень и обеспечивают сопряженность очного и онлайн-форматов обучения. Однако такой подход требует изменения убеждений по поводу преподавания и роли педагога («переосмысления себя»), а также формирования позиции, что «хороший учитель в очной образовательной среде автоматически не становится таким же в онлайн-среде» [16].

Список источников

1. Латур Б. Нового Времени не было: эссе по симметричной антропологии / пер. с фр. Д. Я. Калугина. СПб.: Изд-во Европ. ун-та, 2006. 240 с.
2. Белова А. Университеты и школы тестируют смешанные форматы обучения. URL: <https://rg.ru/articles/microsoft/?ysclid=184an21maw861902740>.
3. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. Сан-Франциско: Jossey-Bass, 2015. 343 с. URL: http://imc-ya172.ru/images/1_4.pdf.
4. Чуркина Н. И. Условия реализации гибридного обучения: первые практики российского образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн = TheEmissia. OfflineLetters. 2022. № 8. С. 3098. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3098.htm>.
5. An Introduction to Hybrid Teaching. Learning Technologies. URL: <https://www.codlearningtech.org/PDF/hybridteachingworkbook.pdf>.
6. Zhao Y. Social Studies Teachers' perspective of Technology Integration // Journal of Technology and Teacher Education. 2007. Vol. 15, № 3. P. 311–333.
7. Hediandah D., Surjono H. D. Hybrid Learning Development to Improve Teacher Learning Management // Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan. 2020. Vol. 3, № 1. P. 1–9. <https://doi.org/10.17977/um038v3i12019p001>.
8. Qi L., Tian A. Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla // Advances in Computer Science and Education Applications. 2011. Communications in Computer and Information Science. Vol. 202. P. 549–556. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79.
9. Чернышенко О. В., Носачева Е. А. Цифровой след как средство повышения качества образовательного процесса // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 2. С. 15–18. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2022-2-15-18>.
10. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 3. С. 5–19. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230301>.
11. Вайндорф-Сысоева М. Е., Тихоновецкая И. П., Вьюн Н. Д. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллек-

тивной работы в условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-1>.

12. Hybrid Pedagogy. URL: <https://hybridpedagogy.org/>.

13. Макарова М. В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2020.2.29088>.

14. Павлова Т. Б. Изменения в решении профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой образовательной среде // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 59–65. URL: <https://readera.org/izmeneniya-v-reshenii-professionalnyh-zadach-prepodavatelja-vuza-v-cifrovoj-148324077?ysclid=l84d1q5g1u174428242>.

15. Борисова Е. В. Роль преподавателя в цифровой системе образования // Человеческий капитал. 2020. № 3 (135). С. 104–110. URL: <https://humancapital.su/publikacii/vypusk-3-135-2020/>.

16. Improving teacher professional development for online and blended Learning: A Systematic Meta-Aggregative Review / B. Philipsen [et al.] // Educational Technology Research and Development. 2019. Vol. 67. P. 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>.

Статья поступила в редакцию 11.09.2022; одобрена после рецензирования 29.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 11.09.2022; approved after reviewing 29.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК 377.112:371.13

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-21-35

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ SOFT-КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Екатерина Владимировна Лебедева

*кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный профессионально-
педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*
<https://orcid.org/0000-0003-4333-7685>,
ekaweb@inbox.ru



Вероника Александровна Березина

*старший преподаватель
Российский государственный профессионально-
педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*
<https://orcid.org/0000-0003-2982-9990>,
se97@mail.ru



Анастасия Евгеньевна Кайгородова

*магистрант
Российский государственный профессионально-
педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*
<https://orcid.org/0000-0002-9044-6078>,
kaygorodova.ae@mail.ru



Аннотация. Рассмотрена необходимость развития у специалистов «гибких» навыков, обеспечивающих преадаптацию к запросам изменяющегося рынка труда. На основе анализа эмпирических исследований и требований образовательных стандартов предложен перечень soft-компетенций для педагога профессионального об-

разования. Высказано предположение о важной роли ответственности в структуре soft skills современного специалиста. Приведены результаты пилотажного исследования ответственности у педагогов среднего профессионального образования г. Екатеринбурга.

Ключевые слова: компетенция, универсальные компетенции, soft skills, ответственность, soft-компетенции, педагоги профессионального образования

Благодарности: статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Система профессионального психологического отбора и прогноза профессионального развития педагогов СПО на основе концепции Soft-компетенций» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01). Авторы выражают благодарность членам редакционной коллегии и издательской команде журнала.

Для цитирования: Лебедева Е. В., Березина В. А., Кайгородова А. Е. Ответственность как универсальный компонент soft-компетенций педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 21–35. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-21-35>.

Original article

RESPONSIBILITY AS A UNIVERSAL COMPONENT OF SOFT COMPETENCIES OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS

Ekaterina V. Lebedeva

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*<https://orcid.org/0000-0003-4333-7685>,
ekaweb@inbox.ru*

Veronika A. Berezina

Senior Lecturer

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*<https://orcid.org/0000-0003-2982-9990>,
se97@mail.ru*

Anastasiya E. Kaygorodova

Master's student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*<https://orcid.org/0000-0002-9044-6078>,
kaygorodova.ae@mail.ru*

Abstract. The article considers the need to develop specialists' soft skills that ensure pre-adaptation to the changing requirements of the labor market. Based on the analysis of empirical research and the requirements of educational standards, a list of soft competencies of a vocational education teacher is proposed. An assumption is made about the role of responsibility in the structure of soft skills of a modern specialist. The article presents the data of a pilot study of responsibility among teachers of secondary vocational education in Ekaterinburg.

Keywords: competence, universal competencies, soft skills, responsibility, soft competencies, vocational education teachers

Acknowledgments: The article was carried out within the bounds of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "The system of professional psychological selection and forecasting of the professional development of teachers of secondary vocational education based on the concept of Soft competencies" (applied research, № 073-00104-22-01). The authors are grateful to the editorial board members and the publishing team of the journal.

For citation: Lebedeva E. V., Berezina V. A., Kaygorodova A. E. Responsibility as a universal component of soft competencies of vocational education teachers // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 21–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-21-35>.

В настоящее время можно наблюдать возрастание интереса к проблеме реформирования профессионального образования с учетом современных новаций. Глобализация и ускорение технологического развития мира обусловили ряд изменений профессионального поля. Диверсификация видов труда и форм занятости предопределила отход от существовавшей одновекторной ориентации на профессию.

Вызовы новой реальности, нашедшие отражение в концепции BANI-мира [1], трансформируют профессионально-образовательное пространство, накладывая отпечаток на систему требований к подготовке педагогических кадров. Тотальная цифровизация, обязательность адаптации обучающихся к непостижимости и нелинейности современного мира, принципиальной непрогнозируемости развития профессий определили необходимость перехода к новым методологиям, включающим понятия «гибких» и «жестких» навыков. На смену логике «профессия на всю жизнь» приходит потребность в мульти- и транспрофессиональной подготовке кадров, способной удовлетворить запросы изменяющегося рынка труда.

Цель данной статьи состоит в обзоре исследований, посвященных *soft skills* современных специалистов и конкретизации перечня «гибких» компетенций педагогов в системе профессионального образования.

Проблема профессиональной компетентности и компетенций рассмотрена в трудах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Х. Маркуса, А. М. Новикова, Дж. Равена, Р. Стернера, Р. Уайта и др. Зарубежные исследователи определяют содержание понятия «компетентность» с учетом наличия тех способностей, которые необходимы для выполнения действий в определенной предметной области. По мере проработки термина произошло расширение его смыслового поля: кроме операциональной и когнитивной составляющих, в понятие «компетентность» были включены мотивационные, этические, социальные и поведенческие аспекты. В работах Л. М. Митиной, Л. И. Фишмана отмечается его сложная, интегративная природа. Но следует также заметить, что с 1960–70-х гг. в результате сопоставления отмечается и частичное разграничение понятий «компетенция» и «компетентность».

В трактовке Д. С. McClelland компетенция рассматривается как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и(или) наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях [2]. Согласно определению А. В. Хуторского, это готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Компетентность представлена совокупностью компетенций и подразумевает наличие знаний и опыта в заданной предметной области. Ряд компетенций при этом имеет массовый, универсальный характер, обеспечивая как освоение специализированной профессиональной базы, так и вхождение в новые профессиональные среды [3].

В настоящее время не существует однозначной общепризнанной классификации компетенций, однако различная степень детерминации трудовой деятельности внутренними переменными позволяет выделять кластер необходимых «жестких» и «мягких» навыков.

Согласно исследованиям ученых Института педагогики, психологии и социальных проблем, *hard*-компетенции, или «жесткие» навыки, в разрезе профессиональной педагогики определяются как профессионально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности педагога для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся [4].

В отличие от традиционных профессиональных навыков «гибкие» («мягкие») навыки (*soft skills*, *soft*-компетенции) являются сквозными,

не соотносятся с определенной профессиональной областью или технологией [5, 6]. Они универсальны, надпредметны, тесно связаны с личностными качествами, установками и социальными навыками, повышают эффективность деятельности и взаимодействия с другими людьми [7].

Изучением проблемы разработки структуры и содержания *soft* и *hard skills* в разное время занимались О. В. Барина, Н. В. Жадько, Э. Ф. Зеер, А. Н. Мирошниченко, А. М. Новиков, В. С. Третьякова, М. А. Чошанов, О. Л. Чуланова, М. А. Чуркина, А. А. Шаров и др. В силу того, что «гибкие» навыки не ограничены технологическими рамками, они зачастую рассматриваются как качества и навыки будущего [8].

Особого внимания заслуживает вопрос определения состава soft-компетенций, необходимых представителям педагогических профессий. В Атласе новых профессий сделан акцент на навыках, обеспечивающих опережающее развитие в динамичном профессиональном пространстве. В контексте логики устаревающих и возникающих профессий составители предсказали востребованность в педагогической сфере таких профессий, как ментор стартапов, игромастер, проектировщик индивидуального образовательного маршрута и т. д. Освоение новых профессий напрямую зависит от развития универсальных навыков [9].

К числу наиболее востребованных *soft skills* следует отнести следующие [10]:

- навыки коммуникации (умение выстроить общение в соответствии с коммуникационной ситуацией);
- эмоциональный интеллект (умение распознавать эмоции собеседника и демонстрировать свои, налаживать эмоциональный контакт для организации совместной деятельности);
- аргументация (способность к критическому мышлению, умение логически оценивать сказанное, обнаруживать противоречия);
- работа с информацией (умение оценивать информационные источники с точки зрения их научности, надежности, достоверности, ориентация в широком информационном поле);
- системное мышление (умение планировать, анализировать сложные ситуации, способность к целеполаганию);
- мотивация (группа мобилизационных умений и навыков, в том числе способность к самопобуждению и самодетерминации, рефлексии чужих мотивов).

Рассматривая проблему подготовки кадров в условиях цифровой экономики, О. Л. Чуланова и С. А. Булгакова дополняют структуру *soft skills* ортобиотическими навыками и навыками *well-being* [11]. Данные компетенции обеспечивают сохранение эмоционального и физического благополучия, предотвращают развитие симптомов профессионального выгорания, что особенно важно для работников социальной сферы.

В статье Ю. В. Ворониной и М. В. Филатовой выделены 15 наиболее важных навыков педагога дополнительного образования в эпоху глобальной цифровизации, в их числе профессиональное развитие (адаптивность, профессиональная мобильность), уверенность в своих силах и профессионализме, способность к самоорганизации, готовность к инновациям, ответственность, способность мотивировать обучающихся. Авторы особо отмечают универсальные компетенции, позволяющие гибко организовать процесс обучения на основе цифровых навыков и знаний особенностей высшей нервной деятельности школьников [12].

Деятельность преподавателя предполагает общение, зачастую выходящее за рамки прямых профессиональных обязанностей. Одним из важнейших *soft skills* в деятельности педагога выступает нетворкинг – умение выстраивать, направлять и поддерживать продуктивную коммуникацию, расширяя круг профессиональных и широких социальных связей [13].

К. N. Tang, Н. Н. Nor и М. Y. Hashimah отмечают сложный характер преподавания, обуславливающий развитие неакадемических составляющих soft-компетенций (этические и профессиональные моральные навыки, способность к непрерывному обучению, самообучению, самомотивации, лидерские качества) [14].

Таким образом, наличие множества сходных моментов в зарубежных и отечественных исследованиях лишний раз подтверждает универсальный характер умений, лежащих в основе профессиональной деятельности педагога. Одни навыки обеспечивают эффективную организацию образовательного процесса, другие раскрывают способность и готовность личности к самоорганизации, самоактуализации и самодетерминации.

Признавая необходимость формирования soft-компетенций, исследователи отмечают существование проблемы, осложняющей про-

ведение мониторинга в системе профессионального обучения: если hard-компетенции поддаются количественному измерению и сертификации, то универсальные компетенции, представленные в основном личностными метакачествами и умственными навыками, слабо операционализированы и требуют более четкого выделения поведенческих индикаторов [15].

Одним из вариантов решения данной проблемы становится разработка психодиагностического инструментария, удовлетворяющего стандартным психометрическим требованиям надежности и валидности. «Зоны ближайшего развития» (иначе говоря, наиболее перспективные направления работы) могут быть определены после проведения масштабных исследований, охватывающих все уровни профессионального образования.

Так, проведенный в 2018 г. опрос среди студентов и преподавателей профессиональной школы показал, что наиболее сформированы у респондентов управленческие и коммуникативные компетенции (умение вести диалог, управление обучающимися, контроль собственного личностного и профессионального развития, а также эмоционального состояния). Согласно самооценке испытуемых, наименее сформированной на данный момент является такая востребованная в педагогической деятельности компетенция, как «комплексное многоуровневое решение педагогических проблем» [16].

Полученные данные согласуются с результатами онлайн-анкетирования педагогических работников, касающегося самооценки важности «гибких» навыков в профессиональной деятельности и уровня их сформированности у респондентов и их коллег [17]. Эмпирическое исследование показало, что преподаватели высшей школы отдают приоритет компетенции «ориентированность на развитие обучающихся», в то время как их коллеги из системы среднего профессионального образования и школьные учителя назвали в числе наиболее важных *soft skills* педагогическую креативность. Обе группы сочли наименее важной такую компетенцию, как «суждение и принятие решений в педагогической деятельности». Исследователи также отметили, что уровень самооценки сформированности «гибких» навыков зависит от уровня образовательной организации.

Результаты анкетирования, проведенного А. А. Шараповой на базе ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет», подтвердили, что студенты – будущие педагоги профессионального образования – достаточно хорошо осведомлены о «гибких» навыках и признают важность их развития в современных условиях. Помимо уже названных отечественными исследователями компонентов *soft skills* (коммуникативные навыки, критическое мышление, эмоциональный интеллект, умение работать в команде, гибкость ума, стрессоустойчивость, лидерские навыки, креативность), респондентами были отмечены следующие: умение распределять время, решать конфликтные ситуации, возникающие проблемы, уникальность, адаптивность и др. На основе полученных результатов исследовательница делает вывод о том, что студенты имеют достаточно адекватное, детализированное представление о будущей профессионально-педагогической деятельности [18].

Полифункциональный и системный характер деятельности педагога профессионального образования обусловлен двойственностью профессиональной подготовки, предполагающей освоение конкретных профессиональных функций и формирование метаумений, позволяющих осуществлять обучение по конкретной специальности. Если отраслевой и производственно-технологический компоненты подготовки обеспечиваются развитием преимущественно «жестких» навыков, то психолого-педагогический компонент требует овладения *soft skills*, соотношенных с социальными качествами.

Одним из таких качеств выступает ответственность, являющаяся, на наш взгляд, универсальным компонентом *soft*-компетенций. Как системное и в то же время базовое качество личности она имеет причинное отношение к эффективному выполнению профессиональной деятельности в соответствии с заявленными нормативными критериями, однако не обладает собственными поведенческими индикаторами, что затрудняет ее исследование в качестве отдельной компетенции.

Анализ образовательных стандартов нового поколения (ФГОС 3++) показывает, что универсальные компетенции по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) относятся к «гибким» навыкам [19]. Среди универсальных умений и навыков, предусмотренных ФГОС 3++ и профессиональными стандартами,

первоочередное значение для педагога профессионального обучения имеют такие компетенции, как «Системное и критическое мышление» (УК-1), «Разработка и реализация проектов» (УК-2), «Командная работа и лидерство» (УК-3), «Коммуникация» (УК-4), «Межкультурное взаимодействие» (УК-5), «Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)» (УК-6).

В то же время приходится констатировать, что ряд компетенций, соотносимых с акмеологическими инвариантами профессионализма, практически не нашел отражение в образовательных и профессиональных стандартах. В частности, это умения, связанные с управлением мотивацией обучающихся, рефлексия собственных мотивационных тенденций и поддержание адекватного уровня мобилизационной готовности, а также ответственность как интегрально-личностное и метапрофессиональное качество – способность соотносить содержание своей деятельности с аксиологическими и нормативными требованиями профессии и гарантировать достижение результата «собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести» [20, с. 33].

В 2022 г. нами было проведено пилотажное исследование на базе организаций среднего профессионального образования г. Екатеринбурга. Выборку составили 68 педагогов профессионального образования в возрасте от 24 до 60 лет: в первую группу вошли 35 респондентов с профессионально-педагогическим стажем до 15 лет, во вторую – 33 преподавателя со стажем профессиональной деятельности от 15 до 20 лет.

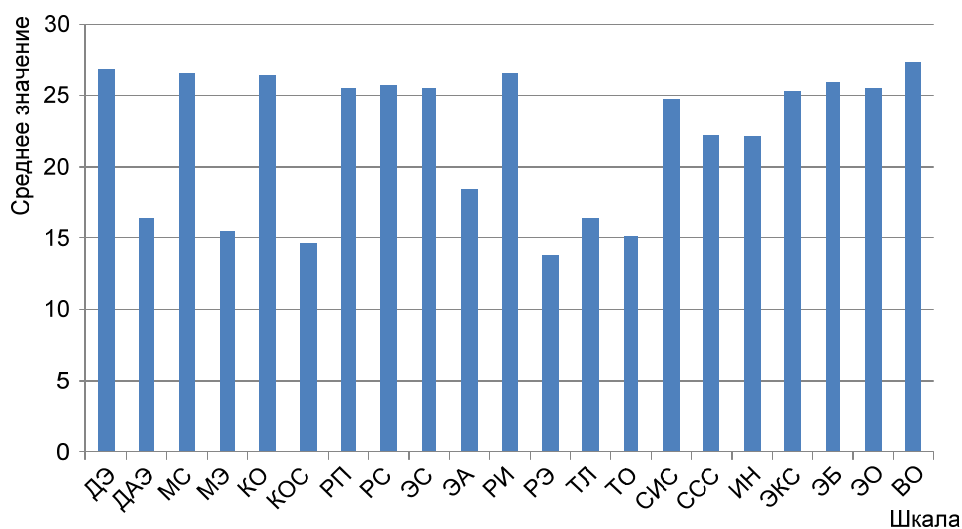
Гипотезой эмпирического исследования выступило предположение о том, что педагоги профессионального образования обладают сформированной структурой ответственности с преобладанием гармонических компонентов, у преподавателей с разным стажем профессиональной деятельности эта структура будет отличаться.

Для исследования ответственности применялись следующие методики:

- опросник В. П. Прядеина «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» (ОТВ – 110);
- «Методика диагностики уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда);
- методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

Две последние методики включены в исследование в качестве дополнительных для более углубленного изучения мотивационного и регуляторного компонентов ответственности.

Описательный анализ полученных по методике ОТВ-110 результатов (рисунок) позволил сделать следующие выводы: педагоги характеризуются самостоятельностью, тщательным выполнением ответственных заданий без дополнительного контроля (шкала «Динамическая эргичность», $X_{cp} = 26,88$; $Me = 27$; $Mo = 26$). Педагоги проявляют независимость от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел (шкала «Регуляторная интернальность», $X_{cp} = 26,57$; $Me = 28$; $Mo = 28$), высокий уровень мотивации, связанный с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными (мотивационно-смысловой компонент ответственности).



Результаты описательного анализа по методике ОТВ-110 у педагогов:

- ДЭ – динамическая эргичность; ДАЭ – динамическая аэргичность;
- МС – мотивационная социоцентричность; МЭ – мотивационная эгоцентричность;
- КО – когнитивная осмысленность; КОС – когнитивная осведомленность;
- РП – результат предметный; РС – результат субъектный;
- ЭС – эмоциональная стеничность; ЭА – эмоциональная астеничность;
- РИ – регуляторная интернальность; РЭ – регуляторная экстернальность;
- ТЛ – трудности личностные; ТО – трудности операциональные; СИС – стремления инструментально-стилевые; ССС – стремления содержательно-смысловые;
- ИН – интуиция; ЭКС – экстраполяция; ЭБ – эмпатия к близким;
- ЭО – эмпатия к окружающим; ВО – взятие ответственности на себя

В целом можно говорить о том, что гармонические составляющие ответственности у респондентов выше, чем агармонические. Высокий показатель когнитивной осмысленности ($X_{cp} = 26,47$; $Me = 27,00$; $Mo = 28$) свидетельствует о том, что педагоги имеют глубокое и целостное представление об ответственности и ее сути.

Исследование уровня субъективного контроля позволяет констатировать преимущественно высокие результаты по параметрам интернальности. Согласно данным, полученным по методике К. Замфир, 74 % педагогов демонстрируют оптимальный мотивационный комплекс, предполагающий преобладание внутренней мотивации над внешнеположительной и внешнеотрицательной.

В результате сравнительного анализа преподавателей с разным профессионально-педагогическим стажем (критерий Манна – Уитни) были получены значимые различия по шкалам «Инструментально-стилевое стремление» и «Эмпатия к окружающим» (таблица).

Достоверные различия между группами педагогов
с разным стажем профессиональной деятельности

Вид ответственности	Критерий	Среднее значение	
		1-я группа	2-я группа
Инструментально-стилевое стремление	0,037	29,27	39,21
Эмпатия к окружающим	0,029	28,55	19,10

Педагоги со стажем деятельности более 15 лет (2-я группа) демонстрируют более выраженное стремление к взятию ответственности на себя при выполнении важного дела, однако они отличаются низкими показателями эмпатии и сопереживания, что, по всей видимости, обусловлено профессиональной усталостью, зачастую сопровождающейся симптомами эмоционального выгорания.

По результатам корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена можно сделать вывод о наличии множественных взаимосвязей между компонентами ответственности. В частности, у педагогов первой группы отмечена взаимосвязь параметра динамической эргичности с показателями когни-

тивной осмысленности ($r = 0,422$; $p \leq 0,01$), предметным ($r = 0,452$; $p \leq 0,01$) и субъектным ($r = 0,470$; $p \leq 0,01$) результатами, а также эмоциональной стеничности ($r = 0,461$; $p \leq 0,01$). Следовательно, чем больше активность преподавателей, тем выше понимание ими сути ответственности и качество выполнения важных дел (положительные эмоции), тем больше самоотверженность и продуктивность профессиональной деятельности, лучше результат как в лично значимых, так и в коллективных вопросах.

Внешняя положительная мотивация в данной группе педагогов положительно взаимосвязана с мотивационной эгоцентричностью ($r = 0,412$; $p \leq 0,01$), способностью к экстраполяции ($r = 0,366$; $p \leq 0,05$) и интернальностью в области достижений ($r = 0,371$; $p \leq 0,05$); внешняя отрицательная мотивация – с мотивационной социоцентричностью ($r = 0,389$; $p \leq 0,05$) и интернальностью в области достижений ($r = 0,430$; $p \leq 0,01$). Таким образом, можно предположить, что деятельность молодых преподавателей в значительной степени зависит от социально-психологических факторов, таких как материальное стимулирование труда и социально-психологический климат в коллективе.

У педагогов второй группы (со стажем деятельности более 15 лет) динамическая эргичность взаимосвязана с мотивационной социоцентричностью ($r = 0,689$; $p \leq 0,01$), результативной предметностью ($r = 0,621$; $p \leq 0,01$), результативной субъектностью ($r = 0,556$; $p \leq 0,01$) и регуляторной интернальностью ($r = 0,527$; $p \leq 0,01$). При этом внешняя отрицательная мотивация у респондентов этой группы коррелируется с эмоциональной астеничностью ($r = 0,466$; $p \leq 0,01$) и регуляторной интернальностью ($r = -0,452$; $p \leq 0,01$), что подтверждает необходимость психологического сопровождения и своевременной профилактики симптомов деструктивного профессионального развития.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что личность преподавателя характеризуется высокими результатами интернальности, внутренней мотивации и ответственности с преобладанием гармонических показателей над агармоническими. В то же время выявленные различия в структуре метапрофессиональных качеств у специалистов с разным стажем профессиональной деятельности актуа-

лизируют вопрос о необходимости развернутого мониторинга как внешних, так и внутренних параметров профессионального развития с акцентом на диагностике soft-компетенций, составляющих сущностную основу профессионализма педагогов профессионального образования.

Подводя итог обзору отечественных и зарубежных исследований, посвященных структуре *soft skills* специалиста в современных условиях, отметим, что проблема определения состава «гибких», универсальных навыков далека от окончательного разрешения. Сопоставляя требования, транслируемые профессиональным сообществом, с содержанием образовательных стандартов третьего поколения, можно обнаружить сравнительно небольшой и малоизученный перечень компетенций, имеющих отношение к профессиональной успешности: критическое мышление, коммуникативные навыки, способность и готовность к проектной деятельности и др. Внутренняя сторона профессионализма педагога представлена метапрофессиональными качествами, интегративная природа которых не позволяет выделить в их отношении однозначные поведенческие индикаторы. Однако именно эти качества играют важную роль в обеспечении психологического благополучия специалиста и должны быть включены в систему профессионального отбора и мониторинга личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования.

Список источников

1. Cascio J. Facing the Age of Chaos. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>.
2. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence” // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14. URL: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // *Эйдос*. 2002. № 2. С. 58–64. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
4. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров / Р. Х. Гильмеева [и др.]; под науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. Казань: Изд-во Ин-та педагогики, психологии и соц. проблем, 2019. 156 с.

5. Klaus P. The hard truth about Soft Skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner. New York: Harper Collins Publishers, 2007. 190 p. URL: https://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/behaviour/Peggy_Klaus-The_Hard_Truth_About_Soft_Skills-EN.pdf.

6. Sonmez J. Z. Soft Skills: The Software Developer's Life Manual. New York: Manning Publications, 2014. 470 p.

7. Dall'Amico E., Verona S. Cross-country survey on soft skills. Mostly required by companies to Medium/high skilled migrants. Methodological approach for a common framework of Soft Skills at work. Torino: Ceipiemonte S.c.p.a, 2015. 102 p. URL: https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/articles/vhsm_determination_of_soft_skills.pdf.

8. Третьякова В. С. Soft skills – смыслообразующие компетенции освоения профессионального будущего // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Первоуральск, 12 марта 2020 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. С. 144–150. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31679/1/978-5-8295-0716-9_2020_031.pdf?ysclid=l8or75iujt848499509.

9. Атлас новых профессий. URL: atlas100.ru/catalog/.

10. Лоренц В. В. Развитие универсальных наддисциплинарных компетенций (soft skills) студентов // Вестник науки. 2019. Т. 1, № 2 (11). С. 60–63. URL: <https://www.вестник-науки.pf/article/913?ysclid=l8ora2tpee803657230>.

11. Чуланова О. Л., Булгакова С. А. Ортобиотические компетенции и well-being компетенции персонала организации в структуре soft skills персонала в цифровой экономике // Материалы Ивановских чтений. 2018. № 4 (22). С. 193–201.

12. Воронина Ю. В., Филатова М. В. Профессиональное развитие педагога дополнительного образования в цифровую эпоху // Мотивирующая цифровая среда как тренд современного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Оренбург, 24–25 окт. 2019 г. Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 2019. С. 89–98.

13. Бегидова С. Н., Бегидов В. С. Soft skills в профессиональном становлении педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С. 38–41.

14. Tang K. N., Nor H. H., Hashimah M. Y. Novice Teacher Perceptions of the Soft Skills Needed in Today's Workplace // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 177, iss. 2. P. 284–288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338>.

15. Осипова И. В., Шаров А. А. К вопросу о мониторинге soft-компетенций педагогов профессиональной школы // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международ. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 7–8 апр. 2020 г. Екатеринбург, 2020. Т. 1. С. 102–105. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/31972>.*

16. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15, № 3. С. 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>.

17. Шатунова О. В., Гизатуллина А. В. Soft skills в педагогической деятельности: взгляд педагогов-практиков // *Современный ученый*. 2019. № 5. С. 67–71. URL: https://su-journal.ru/wp-content/uploads/2019/10/su_5.pdf?ysclid=l8osfmkh7u673047983.

18. Шарапова А. А. Проектная деятельность как аспект развития soft skills будущих педагогов профессионального обучения // *Фундаментальные и прикладные исследования молодых ученых: сб. материалов 6-й Международ. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Омск, 10–11 февр. 2022 г. Омск, 2022. С. 469–477. URL: https://conf.sibadi.org/conffeb2022/agenda/Proektnaya_deyatelnost_kak_aspekt_razvitiya_soft_skills_budushchikh_pedagogov_professionalnogo_obuch/.*

19. Шаров А. А., Заводчиков Д. П., Осипова И. В. Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 2 (5). С. 82–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>.

20. Прядеин В. П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // *Научный диалог*. 2012. № 1. С. 32–45.

Статья поступила в редакцию 17.08.2022; одобрена после рецензирования 28.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 17.08.2022; approved after reviewing 28.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК 371.321:004

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-36-50

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ



Светлана Леонидовна Фоменко

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой философии, социологии
и социальной работы*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*sfomenko2012@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-0766-5278>*



Юрий Николаевич Фролов

*кандидат педагогических наук, доцент,
директор центра развития образовательных проектов*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*yurij.frolov@rsvpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0496-1795>*

Аннотация. Вопросы готовности педагогических работников к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации образования особенно актуальны в настоящее время, поскольку использование технологий решает многие задачи, стоящие перед педагогами. В статье представлены результаты исследования, проведенного среди педагогов общеобразовательных организаций и учреждений среднего профессионального образования города Екатеринбурга. Данные результаты были использованы для проведения методической работы с педагогами общеобразовательных организаций и учреждений СПО, организации курсов повышения квалификации для преодоления профессионального дефицита работников образования в связи с использованием дистанционного формата организации образовательного процесса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, сетевое анкетирование, профессиональные навыки педагогов, готовность педагогов к работе в дистанционном формате

Благодарности: статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Институционализация онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде СПО и модификация инструментов подготовки педагогических работников СПО в условиях цифровой трансформации» (вид исследования (прикладное), № 073-00104-22-01). Авторы выражают благодарность членам редакционной коллегии и издательской команде журнала.

Для цитирования: Фоменко С. Л., Фролов Ю. Н. Готовность педагогов к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 36–50. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-36-50>.

Original article

READINESS OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS TO IMPLEMENT THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Svetlana L. Fomenko

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science)
in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Philosophy, Sociology and Social Work*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*sfomenko2012@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-0766-5278>*

Yuriy N. Frolov

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director of the Educational Project Development Center*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*yurij.frolov@rsvpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0496-1795>*

Abstract. The issues of the readiness of vocational education teachers to implement the educational process in the context of digitalization of education are especially relevant at the present time, since the use of technology solves many problems faced by teachers. The article presents the results of the study conducted among teachers in general education schools and secondary vocational institutions of the city of Ekaterinburg. The results of the study were used to organize methodological work with teachers in general education schools and secondary vocational institutions and to organize advanced training courses in order to overcome professional deficits of education personnel in connection with the use of distance-learning mode in the educational process.

Keywords: distance learning, network survey, teachers' professional skills, teachers' readiness for remote work

Acknowledgments: The article was carried out within the bounds of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "Institutionalization of online education in the transforming educational environment of secondary vocational education and modification of training tools for teachers of secondary vocational education in the context of digital transformation" (type of study (applied), № 073-00104-22-01). The authors are grateful to the editorial board members and the publishing team of the journal.

For citation: Fomenko S. L., Frolov Y. N. Readiness of teachers to implement the educational process in the context of digitalization of education // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 36–50. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-36-50>.

В течение ближайших двух десятилетий на ведущие тенденции в сфере образования будут влиять такие актуальные тренды развития, как цифровизация, персонализация, межпредметность в образовании, потребность в переходе к эко-ориентированной цивилизации на базе принципов устойчивого развития экономики [1]. Особое значение на современном этапе развития системы образования в России имеет цифровизация образования [2].

Мировые тренды образования способствуют формированию основы предстоящих изменений, в качестве которой должна выступать мотивация обучающегося, а не спрос на «новые и современные виды компетенций». Таким образом, на первый план выходит создание условий для формирования способности обучающегося проектировать индивидуальную образовательную траекторию, обосновывать свое личное мнение в условиях информационного перенасыщения. Кроме того, очень важно формировать у обучающихся умение адаптироваться к условиям так называемой «стратегической неопределенности». В основе новой модели образования должен находиться процесс цифровизации существующей системы образования, исходя из этого, педагогам следует развивать цифровые компетенции и подготовиться к принятию и реализации новых социальных ролей ментора, фасилитатора, мотиватора в среде оффлайн и онлайн, где ключевая роль отводится обучающемуся. Образовательный процесс потребует от педагогов реализации новых видов деятельности, новых технологий обучения, привлечения работодателей, представителей профессиональных сообществ в условиях развивающегося онлайн образования [3, 4].

Анализ основных педагогических методов современного образования, основанного на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, показывает, что содержание педагогической деятельности в новой образовательной системе существенно отличается от традиционной. Это требует от преподавателя определенной степени готовности к работе в новых условиях. Особенность современного образовательного процесса состоит в том, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на обучающегося, активно влияющего на образовательный процесс, выбирая определенную индивидуальную траекторию профессионального и личностного развития. В современных условиях развития системы дистанционного обучения одной из важнейших функций педагога является оказание помощи и поддержки обучающемуся в процессе осуществления его образовательной деятельности: способствовать успешному продвижению, помогать в нахождении и освоении нужной информации. Качественное освоение учебного материала требует в современном образовании более активного и эффективного взаимодействия между обучаемыми, чем в процессе традиционного обучения, где преобладает обратная связь учителя со всем классом, а взаимодействие учителя с отдельным учеником довольно слабое.

Дистанционное обучение в России регулирует Федеральный закон от 29 декабря 2012 года 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В статьях 15 и 16 ФЗ № 273 речь идет о допустимости использования в образовательных организациях возможностей, которые дает дистанционное обучение [5]. Конечно, никто не отрицает тот факт, что возможности дистанционного обучения велики и могут активизировать традиционный образовательный процесс, но нельзя забывать и о степени готовности педагогов, родителей и детей к такому формату обучения. Основным моментом, требующим детального рассмотрения и изучения, является выявление уровня методической и психологической готовности к профессиональной деятельности в новом формате [6].

История возникновения и развития дистанционного обучения уходит корнями в далекое прошлое. Примерно в конце XVIII в. в европей-

ских странах возник новый термин – «корреспондентское обучение», введенный Исааком Питманом, учившим студентов стенографии в Великобритании. Слушатели получали учебный материал, общались с педагогами и сдавали экзамены посредством почтовой связи. Его идеи подхватила американская писательница Анна Тикнор, организовавшая в 70-е гг. XIX столетия удаленную систему обучения женщин по почте. Не менее популярной стала и авторская программа корреспондентской учебы Вильяма Рейни Харпера из штата Иллинойс, США (1874). Вскоре методом образования на расстоянии заинтересовались учебные заведения, и уже в 1892 г. Чикагский университет пригласил слушателей на первый факультет дистанционного обучения [7].

История удаленного обучения имеет длительную историю своего становления и развития. В XXI в. с появлением интернет-технологий возможности дистанционного обучения сделали учебный процесс более понятным и доступным [8].

Для осуществления образовательного процесса в условиях реализации дистанционного обучения требуется организация самостоятельной познавательной деятельности школьника, обучение его процессу самостоятельного получения новых знаний и использование их на практике.

Сегодня дистанционное образование можно рассматривать как реальность не только за рубежом, но и в России. В зарубежных странах онлайн-обучение в смешанной, асинхронной или синхронной форме является доминирующей моделью в большинстве учебных заведений [9].

Важность цифровых компетенций для текущего и будущего рынка труда также подчеркивается в исследовании Европейского центра по развитию профессионального образования Cedefop (2020). Организация Cedefop проанализировала более 70 миллионов онлайн-объявлений о вакансиях во всех государствах-членах и на всех языках. Данные показывают, какие рабочие места предлагают работодатели и какие навыки им требуются внутри стран и между ними. Выяснилось, что именно цифровые компетенции пользуются большим спросом [10].

Образовательные учреждения в нашей стране на основе дистанционного обучения готовят десятки тысяч выпускников в учебных центрах, работающих в трехстах пятидесяти городах и шестидесяти

городах стран СНГ. Активно работает Центр дистанционного открытого образования ЛИНК, сотрудничающий с Открытым университетом Великобритании. В свою очередь набирает обороты в развитии Федеральная университетская сеть России (RUNNet), объединяющая более двадцати пяти крупных научно-образовательных учреждений в сеть [11].

Содержание развития современного образования в России определяется инновациями в сфере цифровых технологий. Это обстоятельство напрямую связано с появлением так называемого цифрового поколения, отличающегося способностью лучшей работы с графикой, общением с помощью электронных писем, быстрым получением информации, стремлением к одновременному решению многочисленных задач, предпочтением проектной групповой деятельности.

Значимость появления «цифрового поколения» актуализирует проблему поиска условий, закономерностей, образовательных технологий, методов обучения и воспитания. В свою очередь, проблемы методические связаны с вопросами квалификации преподавателей и общей организацией образовательного процесса в системе общего образования и в системе СПО.

Главной задачей педагога в этих условиях является готовность к выбору методов, технологий обучения, не только дающих возможность обучающемуся усваивать готовые знания, но и помогающих приобретать знания самостоятельно и из разных источников, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать. Для осуществления качественно организованного образовательного процесса важна высокая степень готовности педагога к процессу преподавания методически и содержательно, сформированные навыки работы с программным обеспечением, сервисами сети Интернет, не говоря уже о готовности использовать в реальном образовательном процессе новые методики преподавания и владеть особенностями построения учебного процесса в виртуальной среде. В процессе подготовки педагога к дистанционной системе обучения необходимо познакомить его с методикой преподавания, методами дистанционного обучения по отдельным дисциплинам на всех уровнях образования, а также с методами проведения отдельных видов дистанционного контроля, лабораторных и практических занятий [12].

В современной литературе понятия «готовность» и «компетентность» многие авторы рассматривают как синонимы. Проблемам формирования профессиональной готовности посвящены труды Г. А. Бокарева, К. М. Дурай-Новаковой, М. И. Дьяченко, Г. Н. Жуковой и др.

Ю. П. Поваренков определяет готовность к профессиональной деятельности как личностное образование, в составе которого можно выделить качества и мотивы личности: морально-волевые и социально-значимые, а также знания о профессии, умения, навыки, функции и способности, необходимые для осуществления трудовой деятельности [13].

Иную точку зрения на толкование понятия «готовность к профессиональной деятельности» представляют В. А. Сластенин и Н. А. Сорокина. Исследователи отмечают, что педагог должен обладать эмоционально-волевой устойчивостью, педагогическим тактом, профессионально-педагогическим мышлением, позволяющим осуществлять анализ собственной деятельности и прогнозировать ее результаты, психологической наблюдательностью и динамическими качествами личности – энергией и инициативностью.

Определение, созвучное предыдущим авторам, дано С. И. Архангельским, дополняющим его такими составляющими, как мастерство, доступность и глубина изложения учебной информации, развитие у обучающихся потребности в знаниях, трудолюбия, упорства, стремления к самостоятельному поиску решения задач, гибкости мышления [14].

Понятие «готовность» в отношении к определенному виду деятельности многие исследователи рассматривают как необходимую предпосылку для осуществления какого-либо вида профессиональной деятельности. В понимании сущности понятия «готовность» мы придерживаемся позиции Н. В. Ломовцевой, считающей, что готовность педагога является основой формирования его компетентности и, соответственно, профессионализма [16].

Образовательные организации Екатеринбурга, особенно в условиях пандемии, вынуждены были перейти на дистанционный формат ведения образовательного процесса. Сегодня можно уже подвести некоторые итоги этой работы, выявить основные результаты и обозначить проблемы. В данной статье мы говорим о готовности педагогов

города к дистанционному ведению образовательного процесса, так как именно это в конечном итоге влияет на результат [16].

Целью представленной статьи является анализ результатов проведенного исследования по изучению готовности педагогов к организации образовательного процесса в дистанционном формате.

В Екатеринбурге в 2021 г. был проведен социологический опрос педагогов школ и колледжей с использованием интернет-технологий (в режиме онлайн) с целью выявления готовности к дистанционному обучению и определения профессиональных дефицитов, связанных с использованием дистанционных технологий в образовательном процессе. Результаты данного исследования представляют особый интерес для руководителей образовательных организаций и органов управления образованием, так как выявленные трудности в организации процесса обучения в дистанционном формате дают возможность методическим службам города предложить педагогам систему повышения квалификации, направленную на решение конкретных проблем, оказав адресную методическую помощь.

Итак, в анкетировании приняли участие 5 042 респондента. Среди них 99,5 % (5 016 чел.) – педагоги общеобразовательных организаций и учреждений СПО, 0,1 % (7 чел.) – педагоги дошкольных образовательных организаций и 0,4 % (19 чел.) – педагоги организаций дополнительного образования.

Большую часть респондентов (67 %) составляли педагоги, имеющие стаж работы от 10 лет и выше.

Объектом проведенного исследования являлось выявление профессиональных дефицитов и степень готовности педагогов к переходу на дистанционный формат обучения.

Предмет исследования – выявить уровень готовности педагогов дошкольного образования, общего образования, организаций дополнительного образования и организаций СПО города Екатеринбурга к работе в условиях онлайн-обучения.

Цель исследования: выявление и анализ профессиональных дефицитов педагогических работников как в процессе перехода на дистанционный формат обучения самих педагогов (курсы повышения квалификации), так и при обучении школьников и студентов. Ведущим методом исследования был метод сетевого анкетирования.

Учителя начальных классов отметили, что недостатком дистанционного обучения является невозможность вести образовательный процесс абсолютно со всеми учащимися класса. Причины разные: не у всех есть доступ в Интернет, не всегда родителям хватает времени, чтобы помочь ребенку приступить к выполнению работы. Так как дети еще маленькие, полностью самостоятельно организовать они не могут.

Часть педагогов предметной области (51,3 %) отмечают, что предлагаемые онлайн-ресурсы не всегда соответствуют требованиям ФГОС, что осложняет работу педагога. Педагог становится в ситуацию выбора: использовать имеющиеся онлайн-ресурсы после их предварительной корректировки либо разрабатывать информационные ресурсы самостоятельно. И тот вариант, и другой требуют временных затрат, а также наличия определенной степени готовности педагога к соответствующей работе.

Кроме того, при переходе школьников на дистанционное обучение педагоги столкнулись с рядом проблем. Например, 27 % педагогов недовольны работой образовательных платформ (длительная загрузка обучающих материалов, перебои в работе, «зависание») из-за большой нагрузки. У 14 % респондентов проблемы с технической оснащенностью рабочего места дома. Часть педагогов (14,5 %) признают, что недостаточно владеют компьютерными технологиями (в основном это респонденты со стажем работы более 30 лет).

Сложность выполнения практических заданий отмечают 11,2 % участников анкетирования. Это прежде всего педагоги предметных областей: «Филология», «Математика и информатика», «Учитель начальных классов».

Проблемы работы с детьми без личного контакта «ученик–учитель» отмечают 6,1 % педагогов. Среди них учителя начальной школы (65,6 %), педагоги таких предметных областей, как «Филология», «Математика и информатика» (34,4 %).

Лишь 17 % педагогических работников не испытывают проблем, работая со обучающимися в режиме дистанционного обучения. Среди них педагоги предметных областей «Искусство», «Естественнонаучные предметы», «Физкультура и ОБЖ» со стажем работы 10 лет и выше (62,5 %); а также педагоги предметных областей «Филология» и «Математика и информатика» со стажем работы 20–30 лет (35,5 %).

Часть опрошенных (55 %) отметила, что большинство обучающихся готовы к дистанционной форме обучения, остальные придерживаются противоположного мнения.

Все участники анкетирования единодушно отмечают, что в процессе перехода на дистанционное обучение детей приобрели новые умения и навыки, а следовательно, повысили степень своей готовности к работе в новых условиях. Большая часть педагогов (64,5 % респондентов) приобрела новый опыт проведения учебных занятий с обучающимися в онлайн-формате.

Опрошенные отметили, что с переходом на дистанционный формат обучения приобрели новые компетенции. Для педагогов общеобразовательных организаций таковыми оказались следующие:

- способность контролировать и оценивать дистанционно учебную и исследовательскую деятельность обучающихся с применением электронных форм документации;
- возможность оценивать эффективность обучения, учитывая усвоение знаний, овладение умениями, применение полученных навыков, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса;
- способность применять на практике педагогические технологии дистанционного обучения (проведение виртуальных дискуссий, вебинаров, ролевых и деловых игр, круглых столов, проектной деятельности);
- способность организовать дистанционный мониторинг учебного процесса, применять различные формы контроля учебной деятельности;
- возможность анализировать учебную ситуацию, поддерживать учебную дисциплину, соблюдать этикет виртуального общения;
- способность оценивать собственные профессиональные возможности, навыки самоорганизации.

Для педагогов системы СПО наряду с вышеперечисленными компетенциями указывались и другие:

- организовывать самостоятельную дистанционную работу обучающихся по индивидуальным образовательным программам;
- использовать современные формы и методы обучения и воспитания обучающихся в условиях дистанционного обучения;

- применять в процессе обучения коммуникационные методы убеждения, мотивировать к обучению, аргументировать свою позицию, устанавливать контакты с обучающимися разного возраста, их родителями (законными представителями), коллегами по работе;

- нести ответственность за реализацию образовательных программ в полном объеме в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса, а также за качество подготовки выпускников.

Очевидно, что качественный характер приобретенных компетенций несколько различается у педагогов общеобразовательных школ и учреждений среднего профессионального образования. Эти отличия могут служить основой для разработки программ повышения квалификации педагогов.

Из всего числа респондентов только 0,1 % не приобрели новых умений и навыков работы с учениками, так как всеми перечисленными выше компетенциями владели до перехода на дистанционное обучение. В основном это молодые педагоги, только начинающие прокладывать свой путь в профессию.

Педагоги высоко оценили дистанционное обучение на курсах повышения квалификации (профессиональной переподготовки). Большинство респондентов (66,4 %) считают эффективным обучение посредством вебинаров, видеозаписей и онлайн-курсов (большую часть этой категории составляют учителя начальных классов, педагоги предметных областей «Филология», «Естественно-научные предметы», «Общественно-научные предметы», «Математика и информатика»). Педагоги СПО выразили желание получить электронные кейсы по каждой изученной теме для дальнейшей работы.

Часть участников анкетирования (33,2 %) отметили, что им достаточно общения на форумах и в чатах, а также посещения профессиональных сайтов (это педагоги предметной области «Искусство», ИЗО, «Физкультура и ОБЖ», педагоги дополнительного образования).

0,4 % педагогов общеобразовательных школ и 1,2 % педагогов СПО считают эффективной исключительно очную форму обучения, поскольку только такой формат обучения дает возможность непосредственного контакта с лектором в процессе обучения.

Участники анкетирования высоко оценили качество образовательных услуг при прохождении онлайн-курсов. Около 77,8 % педа-

гогов выразили удовлетворение качеством образовательных услуг. Педагоги отметили определенные преимущества дистанционного обучения. Большинство участников анкетирования (41 %) оценили гибкость учебного процесса, а 20 % – возможность совмещать работу с учебой. Только 0,7 % респондентов не увидели преимуществ в дистанционной форме повышения квалификации.

По результатам сетевого анкетирования можно сделать вывод о том, что у большей части респондентов имеются проблемы в процессе реализации дистанционного формата обучения. В комментариях, где участникам опроса была предоставлена возможность обозначить проблемы, с которыми они сталкиваются при переходе на дистанционную форму обучения, чаще всего педагогами общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования было обозначено следующее:

1. Некорректная работа образовательных платформ (длительная загрузка обучающих материалов, системные сбои в работе сети Интернет, «зависание»).

2. Отсутствие единого образовательного пространства, единой образовательной платформы для педагогов города и области.

3. Отсутствие необходимого оборудования и скоростного интернета как у педагога, так и у обучающихся.

4. Часть педагогов предметных областей «Филология» и «Математика и информатика» (51,3 %) отметили, что предлагаемые для использования образовательные онлайн-ресурсы не всегда соответствуют требованиям ФГОС.

5. Отсутствие специальных программ и онлайн-ресурсов по определенным учебным дисциплинам (физкультура, технология, ИЗО, музыка).

6. Отсутствие «живого» общения с обучающимися также обозначают как проблему дистанционного обучения.

7. Большинство педагогов (64,5 %) отмечают, что в процессе подготовки к дистанционному обучению научились проводить занятия (уроки, практические занятия, консультации, конференции), используя онлайн-ресурсы, следовательно, можно говорить об их высокой степени готовности работать в онлайн-формате.

8. Все респонденты отмечают актуальность обучения на курсах повышения квалификации для роста своего уровня готовности к онлайн-обучению и необходимость методического сопровождения при переходе на дистанционный формат обучения школьников.

9. Часть педагогов (23,3 %) отмечают технологичность процесса обучения и экономию времени и средств.

Проведенное исследование показало, что степень готовности педагогов общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования к реализации онлайн-обучения, несомненно, нужно повышать, так как выявленные профессиональные дефициты педагогов имеют массовый характер. Решение данных проблем должно стать в ближайшее время задачей методических городских центров, организаций системы дополнительного образования, а также соответствующих структур педагогических вузов. Содержание программ повышения квалификации должно формироваться с учетом основных заказчиков: педагогов школ или педагогов СПО, ведь имеются явные различия в характере проблем, решаемых педагогами. Руководителям образовательных организаций по силам организовать корпоративное обучение педагогов с учетом выявленных профессиональных дефицитов. В целом работа по выявлению готовности педагогов к работе в условиях цифровизации образования должна быть продолжена, особенно в области изучения психологического и методического компонентов, что и будет являться одной из перспективных задач в рамках обозначенного исследования.

Список источников

1. Жилбаев Ж. О., Моисеева Л. В., Барсанова М. В. Педагогические основания образовательной политики в целях устойчивого развития Евразии // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 6. С. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-9-28>.

2. Local Learning Ecosystems: Emerging Models / V. Hannon [et al.]. URL: https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/wise_report-rr.1.2019-web.pdf.

3. Будущее образования: глобальная повестка / П. Лукша [и др.]. URL: [http:// www.edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_eng_full.pdf](http://www.edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_eng_full.pdf).
4. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlyabudushhego-obrazovaniya/>.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2013 г. № 273-ФЗ: с изменениями на 14.07.2022 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=18dc4m5t3v301090618.
6. Об эксперименте по использованию телевизионных технологий в системе общего образования: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 16.05.2000 г. № 1434 // Российское образование: федеральный портал. URL: <https://edu.ru/documents/view/42/?ysclid=18dcr791x4320782778>.
7. История дистанционного образования. URL: <https://edunews.ru/onlajn/info/istorija-distancionnogo-obuchenija.html>.
8. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 392 с.
9. Legon R., Garrett R. The changing landscape of online education (CHLOE) 2: A deeper dive. Quality Matters & Eduventures Survey of Chief Online Officers, 2018. URL: <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/research-docs-pdfs/2018-QM-Eduventures-CHLOE-2-Report.pdf>.
10. Key competences in initial vocational education and training: digital, multilingual and literacy / Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 176 p. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/671030>.
11. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
12. Степанов А. П. Научно-методическое обеспечение дифференцированной графической подготовки студентов в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2006. 227 с.

13. Поваренков Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 4. С. 4–39. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.pdf>.

14. Бергаланфи Л. фон. Общая теория систем: критический обзор / общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина // Исследования по общей теории систем: сборник переводов. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.

15. Ломовцева Н. В. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию дистанционных образовательных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2009. 26 с.

16. Никуличева Н. В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации. М.: Изд-во Федер. ин-та развития образования, 2016. 72 с.

Статья поступила в редакцию 12.08.2022; одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 12.08.2022; approved after reviewing 15.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья

УДК 373.2:371.321.012

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-51-65

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Юлия Анатольевна Глазырина

воспитатель

*Филиал детского сада «Надежда» № 499,
Екатеринбург, Россия*

glazyrina.80@bk.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-6359-1571>



Вера Степановна Третьякова

доктор филологических наук, профессор

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

tretyakova1738@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-2705-3896>



Аннотация. Исследован потенциал педагогов в отношении использования ими инноваций в своей профессиональной деятельности, а также в отношении факторов, препятствующих переходу в режим инновационного развития. Выявлено, что по ряду показателей у респондентов уровень инновационной готовности к освоению новшеств низкий и что для внедрения инноваций в дошкольных образовательных учреждениях необходима целенаправленная, систематическая работа как руководства, так и самих педагогов. В исследовании использован комплексный подход к поиску средств и способов подготовки педагогов дошкольного образования с разносторонними социальными и интеллектуальными потребностями, способных развиваться в процессе своей профессиональной деятельности. Даны рекомендации по подготовке педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности

Для цитирования: Глазырина Ю. А., Третьякова В. С. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 51–65. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-51-65>.

© Глазырина Ю. А., Третьякова В. С., 2022

Section 2. PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

RESEARCH ON THE READINESS OF PRESCHOOL TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

Yulia A. Glazyrina

Preschool teacher

*Branch of kindergarten «Nadezhda» № 499,
Ekaterinburg, Russia*

*glazyrina.80@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6359-1571>*

Vera S. Tretyakova

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science)
in Philological Sciences, Professor*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*tretyakova1738@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-2705-3896>*

Abstract. The article presents a study of the potential of teachers to implement innovations in their professional activities and factors hindering the transition to the mode of innovative development. The study revealed that, according to a number of indicators, the level of innovative readiness for mastering innovations among respondents is low, and that purposeful and systematic work is needed both from the management and the teachers in order to introduce innovations in preschool educational institutions. The study uses an integrated approach aimed at finding tools and methods of training preschool teachers with diverse social and intellectual needs, who are able to develop in their professional activities. Recommendations for the preparation of preschool teachers for innovative activities are presented.

Keywords: preschool education, innovative activity, readiness to innovate

For citation: Glazyrina Y. A., Tretyakova V. S. Research on the readiness of preschool teachers for innovative activities // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 51–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-51-65>.

Иновационная деятельность – одно из важнейших направлений развития современной образовательной системы, которое становится неотъемлемой и значимой составляющей дошкольного образования. С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования перед дошкольными образователь-

ными организациями (ДОО) встали новые требования по обеспечению «качественного дошкольного образования и объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс» [1]. Стандарт ориентирует руководство и педагогический коллектив ДОО на осуществление инновационной деятельности, применение развивающих педагогических технологий, новых вариативных форм, способов, методов и средств реализации образовательно-воспитательного процесса. Готовность к реализации инновационной деятельности рассматривается в стандарте как важный феномен в профессиональном развитии педагога. Инновационная деятельность на данном этапе развития – одно из главных стратегических направлений в дошкольном образовании, поэтому актуальность изучения проблемы внедрения инноваций в профессиональную деятельность педагогов является бесспорной. Развитие ДОО и качество образования будут меняться через творческое переосмысление, освоение и внедрение в образовательный процесс новшеств, поиск идеальных методик и программ, и это приводит к значимым изменениям в образовательной практике.

Инновация в целом в современной системе образования имеет свою специфику, которая проявляется в том, что предметами инновационной деятельности являются личность ребенка (неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями) и практика использования инноваций в учебно-воспитательном процессе [2]. Существуют различные типы инноваций: в содержании образования (адаптация программ и внедрение программ нового поколения, разработка индивидуальных программ развития, дополнительных образовательных программ); в формах, методах, технологиях образовательного процесса (применение новых подходов во взаимодействии педагогов и воспитанников: исследовательского, проектного, проблемного); в управлении ДОО (разработка механизмов улучшения качества работы ДОО). Инновации ориентируют на развитие предметно-пространственной развивающей образовательной среды, реализацию внутренней организации деятельности образовательного учреждения и на обеспечение полноценного развития личности детей.

Отметим, что существует ряд трудностей при переходе в режим инновационного развития. К ним можно отнести недостаточную материально-техническую базу (недостаточное интерактивное и мульти-

медийное оборудование в пользовании педагогов); отсутствие системы непрерывного образования педагогов, индивидуальных программ их методического и творческого развития; недостаточное материальное стимулирование педагогов-новаторов. Но изменения возможны в том случае, когда руководство организации и сами педагоги испытывают потребность работать в инновационном режиме, когда у них есть желание выйти за пределы своего освоенного опыта и попробовать нечто кардинально другое.

Успех освоения инноваций во многом определяется «зрелостью руководителя, его способностью принимать продуманные управленческие решения, оценивать свои действия с учетом интересов сотрудников» [3, с. 10], его компетентностью и тем, каких ценностей он придерживается при достижении целей. Во многом успех зависит от самих педагогов. Важны знание требований современного образования, понимание сути инновационной деятельности и развитие собственного инновационного потенциала. Готовность к инновационной деятельности определяется способностью педагогов к самообразованию, саморазвитию и самореализации.

Ученые выделяют следующие уровни готовности к инновационной деятельности: эмоциональная готовность (выраженный интерес), мотивационная готовность (преобладание внутренних мотивов к участию в инновациях), когнитивная готовность (наличие знаний, достаточных для внедрения новшеств), личностная готовность (обладание определенными профессионально важными качествами: любознательностью, креативностью, уверенностью в себе, работоспособностью), организационная готовность (удовлетворенность условиями по продвижению инновационной деятельности). По критерию готовности личности к инновациям в психолого-педагогических исследованиях выделяют «активных реформаторов» и «активных противников реформ» [4], людей-инноваторов [5] и людей-консерваторов.

Исследователи отмечают следующие показатели готовности педагога к профессиональной инновационной деятельности [6, с. 138]:

- понимание значимости инновационной деятельности в сравнении с традиционной (инновация воспринимается как личностная ценность и как качество образа жизни);

- творческие способности, а именно способности не только воспринимать новые представления и идеи, но и создавать нечто новое, оригинальное;

- специфические социально-психологические качества, предполагающие толерантное восприятие нового, отличающегося от собственных представлений, гибкость и панорамность мышления; немаловажными являются также такие личностные качества, как целеустремленность, добросовестность и трудолюбие;

- стремление к новизне, владение знаниями об инновационных технологиях и умениями использовать новые формы и методы организации учебно-воспитательной работы; смелость претворять в жизнь новые идеи;

- стремление к саморазвитию.

В ходе освоения инновационной деятельности педагог подвержен переоценке собственных профессиональных способностей. Он начинает стремиться к новым способам познания и построения образовательного процесса, трансформировать свои знания в новый опыт [7, с. 44].

Таким образом, готовность к инновационной деятельности – это не просто качество личности (педагога), а определенное личностное состояние, потребность в переосмыслении собственного опыта, в трансформации своих знаний и умений, в преобразовании и совершенствовании образовательной деятельности, актуализации таких личностных качеств (мотивационных, волевых, физических, рефлексивных и др.), которые определяют направленность личности на создание, осмысление, реализацию и распространение образовательных инноваций.

Приступая к исследованию, представленному в данной статье, мы выдвинули следующую исследовательскую гипотезу: уровень готовности педагогов к инновационной деятельности, их восприимчивость к нововведениям находятся на недостаточном уровне по причине низкой мотивации, неуверенности педагогов в своих возможностях, неготовности к новшествам.

Для изучения уровня готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности было проведено эмпирическое исследование. Была собрана информация посредством специально разработанных опросников со следующими целями: 1) определение отношения (восприимчивости) педагогов к инновациям в своей профессиональной деятель-

ности; 2) выявление мотивационной готовности педагогов к инновациям и основных мотивов внедрения инноваций; 3) установление барьеров, препятствующих освоению инноваций.

Исследование проводилось в филиалах муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) «Детский сад комбинированного вида “Надежда”» (детские сады № 499, 403, 140 Екатеринбурга). В исследовании приняли участие 30 педагогов в возрасте от 19 до 55 лет со средним специальным и высшим образованием, с разным стажем работы (от 1 года до 20 лет и более). Результаты эмпирического исследования вносились в базу данных Excel 2016 и обрабатывались на базе программы SPSS Statistics 21.0.

Определение уровня готовности педагогов к инновационной деятельности оценивалось с применением следующих методик: 1) опросник «Отношение к инновациям»; 2) анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» (методика Т. С. Соловьевой); 3) опросник «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств» (по Т. В. Чирковой); 4) анкета для определения степени использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работе педагогов детских образовательных учреждений (ДОУ); 5) анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» (по Т. В. Чирковой).

Анкетирование по опроснику «Отношения к инновациям» позволило определить отношение к внедрению инновационных технологий в образовательный процесс (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования педагогов «Отношение к инновациям»

Филиал МБДОУ «Надежда»	Позитивное отношение, %	Отношение с опаской, %	Негативное отношение, %
499	80	20	0
403	50	47	3
140	70	30	0

Чуть более 30 % педагогов относятся к нововведениям с опаской, среди них молодые педагоги с небольшим стажем работы (менее 2 лет), еще не уверенные в собственных профессиональных способностях, и педагоги с многолетним стажем работы – педагоги-стажисты,

кто привык работать «по-старинке» и не желает перестроиться на другой уровень образования (в том числе 3 %, кто выразил негативное отношение к инновациям).

В результате анкетирования («Восприимчивость педагогов к новшествам») получились результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Восприимчивость педагогов к новшествам
в филиалах МБДОУ «Надежда» детских садов № 499, 403, 140

Филиал МБДОУ «Надежда»	Количество набранных баллов педагогами (фактическое)	Максимально возможное количество набранных баллов	Показатель уровня восприимчивости к новшествам
499	118	162	$K = 0,72$
403	104		$K = 0,64$
140	115		$K = 0,70$

Примечание. При показателях $K < 0,45$ – критический уровень; $0,45 < K < 0,65$ – низкий уровень; $0,65 < K < 0,85$ – допустимый уровень; $K > 0,85$ – оптимальный уровень (методика Т. С. Соловьевой).

Установлено, что восприимчивость педагогов к нововведениям находится на низком и допустимом уровне. Такой уровень можно объяснить тем, что внедрению новшеств мешают определенные барьеры. Значимыми барьерами освоения инноваций (анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» (по Т. В. Чирковой)) подавляющее большинство педагогов назвали большую нагрузку на работе (85 %). Такой результат коррелирует с результатами онлайн-опроса М. М. Севастьяновой [8, с. 200]. Вторая причина – чувство страха перед отрицательными результатами (15 %), объяснимая неуверенностью педагогов в своих возможностях, неготовностью к новшествам, в то время как инновационная готовность понимается исследователями как «высокая мотивация к инновационной деятельности и уверенность в ее результативности» [9, с. 119]. О негативных состояниях, вызванных инновациями, пишут ученые следующее: «тревога и даже страх перед новым, чувство неуверенности в своих силах, вызываемые непониманием сути нововведений или необходимостью отказа от сложившихся

психолого-педагогических позиций и методических предпочтений, отвращают педагогов от инноваций и создают сильнейшие внутренние препятствия на пути внедрения нового» [10, с. 5].

Также педагоги отметили в качестве барьеров слабую информированность в коллективе о возможных инновациях и отсутствие материальных стимулов.

Что касается работы с анкетой для определения степени использования ИКТ в работе педагогов ДОУ, то следует отметить, что сегодня ИКТ отводится значительное место в воспитании и обучении дошкольников. Для детей цифрового поколения времяпрепровождение в гаджетах – обычное дело, они владеют «цифрой» порой лучше педагогов. Неслучайно современных детей называют «цифровыми детьми» или «сетевое поколение», «поколение большого пальца», «кнопкотыкающее поколение» или «поколение быстрых кнопок», «поколение next». J. M. Twenge [11], A. M. Valeriano Muñoz, J. M. Patiño Delgado [12] их называют поколением Z, поколением iGen (англ. *internet generation* – интернет-поколение, «айдженеры»). Особую актуальность ИКТ приобрели в условиях пандемии, поскольку онлайн-коммуникация обеспечивает безопасный формат взаимодействия. Кроме того, К. Е. Мау и А. D. Elder, исследуя онлайн-коммуникацию, обращают внимание на ее медианогозадачность, отмечая взаимосвязи с когнитивными функциями личности, такими как концентрация внимания, переключение внимания и объем памяти, а также изучение когнитивного контроля и исполнительных функций [13]. Владение ИКТ-компетенциями – это один из показателей не только информационной культуры педагога, но и его мотивационной готовности применять в своей профессиональной деятельности новые технологии.

Результаты анкетирования педагогов показали, что у большинства педагогов уровень работы на компьютере является базовым, а мотивация – высокой (89 %). Это говорит о том, что педагоги активно пользуются интернет-ресурсами, грамотно применяют их в работе с детьми и родителями, внедряют их в образовательный процесс; самостоятельно создают мультимедийные ресурсы. Часть педагогов (11 %) показали низкий уровень мотивации (филиал № 403), полагая, что высокое качество обучения достигается традиционными формами обучения.

Также такой показатель можно объяснить несовершенством владения ИКТ-технологиями отдельными педагогами.

Анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств» (по Т. В. Чирковой) предполагает определенные ответы на следующий вопрос: «Если Вы интересуетесь инновациями, применяете новшества, что Вас побуждает к этому?» Здесь необходимо отметить, что чем сильнее у педагогов преобладают мотивы, связанные с возможностью самореализации личности, тем выше уровень инновационного потенциала педагогического коллектива. Поэтому педагогам предлагается выбор следующих ответов на представленный выше вопрос: высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов; потребность в лидерстве; потребность в самовыражении, самосовершенствовании; стремление быть замеченным и по достоинству оцененным. При наличии в выборе педагога двух-трех пунктов из названных уровень мотивационной готовности определяется как высокий, одного пункта – уровень мотивационной готовности диагностируется как средний, при отсутствии в выборе педагога названных пунктов уровень мотивационной готовности определяется как низкий.

Результаты данного анкетирования показали, что у всех респондентов (педагогов) уровень мотивационной готовности к освоению новшеств низкий. Большинство респондентов отметили главными следующие мотивы: желание создать хорошую, эффективную атмосферу в группе для детей (60 %); потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины (20 %); потребность в контактах с интересными, творческими людьми (10 %); потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей (10 %).

Педагоги не выбрали мотивы, связанные с саморазвитием и самореализацией, вероятно, полагая, что они не играют значимой роли для развития инновационного потенциала.

Анализ полученных результатов проведенного исследования показал, что для внедрения инноваций в ДОО необходима целенаправленная, систематическая работа. В ней, как мы уже отмечали, главенствующая роль отводится руководителю дошкольной организации.

Далее приведем рекомендации для руководителя ДОО по повышению инновационной готовности членов педагогических коллективов.

1. Необходимо формирование положительного отношения к инновациям. Для решения этой задачи важно следующее:

- создание в организации комплекса благоприятных условий для эффективной инновационной деятельности, поскольку к успеху ведет хороший социально-психологический климат в коллективе, «чем выше уровень социально-психологического климата, тем выше уровень инновационной готовности» [9, с. 126];

- поддержание творческого потенциала педагога, который «предстает как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием обучающихся, организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством» [14, с. 29].

2. Требуется повышение мотивации педагогов к инновационной деятельности, которое должно включать в себя следующие моменты:

- информирование коллектива о любых нововведениях, чтобы развеять у сотрудников страх перед новшествами, неуверенность в своих возможностях, недоверие к новому (для чего необходимо объяснить коллективу, зачем нужны перемены, в чем их смысл и, главное, как они отразятся на самих сотрудниках). При этом «любое нововведение может восприниматься позитивно, если для членов коллектива станет ясно, какие производственные или социальные проблемы будут решены в результате их работы» [15, с. 53] (отметим, что характер влияния мотивации на социально-психологический климат педагогического коллектив экспериментально показали в своем исследовании А. В. Еремеева и В. С. Третьякова [16]);

- создание системы стимулирования, являющейся одним из инструментов мотивации к инновационной деятельности и более полной реализации профессионального потенциала каждого педагога. Изучение стимулов, которые значимы и ценны для сотрудников, – важные составляющие разработки системы стимулирования. Видами стимулирования педагогов являются моральное (общественное признание, престиж) и материальное (денежное и неденежное) поощрения, обеспечивающие заинтересованность в инновационной деятельности, самообразовании и саморазвитии. Сильными стимулами являются получен-

ный результат, его восприятие и степень удовлетворенности (внутренние стимулы); признание трудовых заслуг педагога, вознаграждение и вовлечение в управление организацией (внешние стимулы) (при этом особо отметим, что необходимо стремиться к сбалансированному использованию материальных и нематериальных стимулов трудовой активности педагогов).

3. Необходим учет индивидуальных особенностей педагогов и особенностей восприятия инноваций членами коллектива, при котором особое внимание должно быть направлено на ориентацию на каждого человека в организации, учет индивидуальных особенностей, интересов и ценностей педагогов. Например, важно понимать, как меняются мотивационные доминанты в зависимости от стажа работы: «молодые педагоги мотивированы на престиж, на обустройство личной жизни, то есть в большей степени направлены на себя. Педагоги с педагогическим стажем от 5 до 10 лет мотивированы в основном на деятельность. У педагогов с педагогическим стажем более 10 лет мотивация на деятельность только возрастает» [17, с. 243]. Также стоит учитывать индивидуальное отношение к нововведениям всех сотрудников (от новаторов до ретроградов), и на основании этого фактора можно целенаправленно влиять на работников, формируя их поведение [15, с. 53].

Далее приведем рекомендации для педагогов ДОО по повышению инновационной готовности.

1. Требуется повышение уровня квалификации педагога как непрерывный процесс. Оно должно включать в себя следующее:

- участие в различных мероприятиях инновационной направленности (конкурсах, семинарах, проектной деятельности и т. д.); повышение своего профессионального уровня на стажировках, в переподготовке, курсах повышения квалификации; изучение опыта коллег (стремление получать дополнительные знания в областях новаций в образовании, информационных технологий);

- развитие своей творческой и профессиональной активности, (отметим, что «профессионально-творческая активность – это состояние внутренней потребности в новых значениях, новых идеях, новых открытиях, ведущих к преобразующей деятельности» [18, с. 35]).

2. Необходимо освобождение от психологических барьеров при обращении к новому, для которого требуется следующее:

- развитие личностного потенциала при сохранении и преумножении таких качеств, как целеустремленность, уверенность в достижении поставленных перед собой целей, инициативность, готовность познавать новое, стремление к самосовершенствованию;
- достижение выхода на новый этап самореализации (преодоление удовлетворенности собственным трудом, стремление к стабильности, предпочтение предсказуемого, достигнутого ранее (прошлого опыта) новому, незнакомому).

В заключение отметим, что проведенное исследование было направлено на выявление уровня готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности в образовательно-воспитательном процессе, определение степени развития их творческого и профессионального потенциала, возможных трудностей при освоении ими инновационных технологий. Также комплексное исследование позволило установить достаточно благоприятное состояние по отдельным показателям готовности к инновационной деятельности членов педагогического коллектива в каждом филиале МБДОУ «Детский сад комбинированного вида «Надежда»» (детские сады № 499, 403, 140). По итогам изучения годовых задач ДОО в филиалах МБДОУ «Надежда» можно утверждать, что работа по инновационной деятельности проводится, поскольку большая часть педагогов имеет достаточные знания, умения и потенциал для успешной реализации инновационной деятельности. Они участвуют в различных методических мероприятиях инновационной направленности. Однако эта работа ведется не систематически, отсутствует комплексность, адекватная мотивационная среда.

Практическая же значимость проведенного исследования заключается в том, что комплексная методика экспериментального изучения влияния готовности к инновационной деятельности на профессиональную самореализацию педагогов может быть применена в исследовании представителей других социомических профессий, а также в исследовании других значимых предикторов профессиональной самореализации.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в определении взаимосвязи отдельных показателей готовности к инновационной дея-

тельности в каждом филиале МБДОУ «Детский сад комбинированного вида “Надежда”» с факторами, обуславливающими успешность и повышение эффективности инновационной деятельности. Такое исследование позволит определить, какие факторы влияют на ситуацию в филиале № 403, поскольку, как показало исследование, именно в нем есть педагоги (3 %), которые негативно воспринимают новшества и самый высокий процент педагогов (47 %), в сравнении с другими филиалами, которые относятся к нововведениям настороженно, с опаской, а также почему именно в этом детском саду у педагогов низкая мотивация к применению ИКТ (11 %). И особо отметим, что важным направлением для исследования является изучение влияния индивидуально-личностных характеристик педагогов на действенность преобразований в их профессиональной деятельности.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155. URL: <http://www.rg/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

2. Петрова Л. А., Берестнева О. Г. Готовность педагога к инновационной деятельности как показатель его профессионального роста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67, ч. 2. С. 137–140. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-kak-pokazatel-ego-professionalnogo-rosta?ysclid=1818spzdmn328551320>.

3. Корепанова М. В. Управление инновационной деятельностью в дошкольном учреждении // Детский сад от А до Я. 2006. № 3. С. 10–20.

4. Журавлев А. Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1993. Вып. 4. С. 4–15. URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s0205-95920000621-0-1-ru-1279/?ysclid=1818x5jhle572828918>.

5. 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. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184>.

6. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23), ч. 2. С. 89–96. URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/29.html>.

7. Ширина Л. В. Готовность педагогов к инновационной образовательной деятельности в структуре их профессиональной компетентности // IN SITU. 2021. № 1. С. 43–48. URL: <https://sciartel.ru/arhiv-journal/IS-2021-01.pdf?ysclid=l819b8s1rg107988529>.

8. Севастьянова М. М. Развитие мотивационной готовности педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2017. № 1. С. 197–205.

9. Авакян И. Б. К вопросу о взаимосвязи инновационной готовности педагогов и социально-психологического климата вузов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 4. С. 114–131. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-114-131>.

10. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Соппротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 3–21. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-3-3-21>.

11. Twenge J. M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood. New York: Atria Books, 2017. 439 p. URL: <https://www.pdfdrive.com/igen-why-todays-superconnected-kids-are-growing-up-less-rebellious-e187817981.h>.

12. Valeriano Muñoz A. M., Patiño Delgado J. M. Desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes pertenecientes a la Generación Z. Lima – Peru: Universidad San Ignacio de Loyola, 2019. 35 p. URL: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9752/1/2019_Valeriano-Muñoz.pdf.

13. May K. E., Elder A. D. Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15. P. 2–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>.

14. Мартишина Н. В. Творческий потенциал педагога: теория и опыт развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 51. С. 29–35. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/103/29-35.pdf>.

15. Ковынева Л. В. Инновации в социально-культурном сервисе и туризме. Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. ун-та путей сообщения, 2007. 103 с.

16. Еремеева А. В., Третьякова В. С. Изучение климата и мотивации в педагогическом коллективе // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 48–59. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-48-59>.

17. Цику З. И. Направленность в системе психологических факторов профессионализма педагога дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 240–245. URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2012.2/1736/tsiku2012_2.pdf.

18. Приходченко Е. И. Развитие профессионально-творческой активности будущих специалистов // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2020. № 51. С. 35–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalno-tvorcheskoy-aktivnosti-buduschih-spetsialistov>.

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; одобрена после рецензирования 07.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

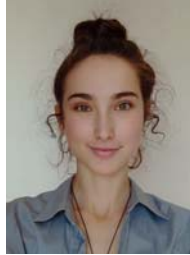
The article was submitted 14.02.2022; approved after reviewing 07.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК [377.015.324:159.947]:377.1.041.026.7

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-66-74

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ НА САМООРГАНИЗАЦИЮ СТУДЕНТОВ



Софья Владимировна Косулина

педагог-психолог

*Средняя общеобразовательная школа № 10,
д. Большое Седельниково, Свердловская обл., Россия*

*<https://orcid.org/0000-0003-4190-7242>,
sofa_sofasofochka@mail.ru*

Аннотация. Рассмотрен ключевой для современного образования феномен – самоорганизация студентов. Проанализированы понятия «самоорганизация» и «ответственность» с психологической и педагогической точки зрения. Рассмотрены вопросы актуальности исследования данных феноменов для смешанных и гибридных форматов обучения (дистант). Описывается исследование гармоничных и агармоничных компонентов ответственности, локуса контроля и самоорганизации с помощью комплекса психологических методик на студентах среднего профессионального образования. Приведены результаты исследования взаимосвязи самоорганизации и ответственности данных студентов. С целью выявления характера взаимодействия феноменов построена регрессионная модель влияния локуса контроля и компонентов ответственности на самоорганизацию студентов.

Ключевые слова: самоорганизация, самоорганизация студентов в учебной деятельности, ответственность, студент

Для цитирования: Косулина С. В. Исследование влияния локуса контроля и ответственности на самоорганизацию студентов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 66–74. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-66-74>.

Original article

RESEARCH ON THE INFLUENCE OF THE LOCUS OF CONTROL AND RESPONSIBILITY ON STUDENTS' SELF-ORGANIZATION

Sofya V. Kosulina

Teacher-psychologist

*Secondary general school № 10,
Bolshoe Sedelnikovo, Sverdlovsk Oblast, Russia*

*<https://orcid.org/0000-0003-4190-7242>,
sofa_sofasofochka@mail.ru*

© Косулина С. В., 2022

Abstract. The article considers the key phenomenon of modern education – self-organization of students. The article analyzes the concepts of “self-organization” and “responsibility” from the psychological and pedagogical point of view. The issues of relevance of the study of these phenomena for mixed and hybrid learning formats (distance learning) are considered. The article describes the study of harmonious and disharmonious components of responsibility, locus of control and self-organization using a set of psychological techniques among students of secondary vocational education. The results of the study of the relationship between self-organization and responsibility of the students are presented. In order to identify the nature of the interaction of phenomena, a regression model of the influence of the locus of control and components of responsibility on students' self-organization is constructed.

Keywords: self-organization, self-organization of students in educational activities, responsibility, a student

For citation: Kosulina S. V. Research on the influence of the locus of control and responsibility on students' self-organization // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 66–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-66-74>.

В настоящее время проблема самоорганизации актуальна вследствие изменений, происходящих в обществе. Пандемия, объявленная из-за вспышки новой коронавирусной инфекции COVID-19, показала актуальность развития именно дистанционного и смешанного форматов образовательной деятельности [1]. В связи с этим на первый план выходит процесс самоорганизации собственной деятельности всех участников процесса дистанционного формата обучения. Это связано еще и с тем, что система профессиональной подготовки изменяется по причине глобального качественного преобразования общества и процессов труда в контексте перехода от индустриального уклада к постиндустриальному [2, 3]. В данной работе мы будем рассматривать самоорганизацию студентов среднего профессионального образования (СПО).

В широком смысле самоорганизация представляет собой упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без внешнего воздействия [4]. Самоорганизация с точки зрения психологии является способностью к интегрированию всех имеющихся, приобретенных и приобретаемых качеств личности, которая осуществляется сознанием, интеллектуальными механизмами и управляется волей [5, 6]. С точки зрения педагогики самоорганизация определяется как род деятельности личности, как выраженная ее способность, которая связана с умением организовать себя и свое время [7].

Рассматривая самоорганизацию студентов, исследователи выделяют такие процессы, как самоорганизация учения, самоорганизация учебной деятельности, самоорганизация учебно-познавательной деятельности, самоорганизация учебно-профессиональной деятельности и т. д. [8, 9].

Самоорганизация студента связана с его умениями организовать свое учебное время и планировать собственную деятельность [10]. Отметим, что все составляющие компоненты самоорганизации задействованы в учебно-профессиональной деятельности студентов, что, в свою очередь, влияет на показатель успешности процесса обучения [11].

Необходимо заметить, что самоорганизация как сложный социально-психологический феномен существует в тесной взаимосвязи с рядом других психических явлений, из которых одним из важнейших является ответственность.

Некоторыми авторами ответственность определяется и как общепрофессиональное и как системное, инструментальное свойство личности [12, 13].

В теории ответственности К. А. Абульхановой-Славской данный феномен сопоставляется со способностью личности регулировать свое поведение на основе предвидения его последствий. Основным критерием ответственности автор определяет осуществление необходимости какой-либо деятельности в соответствии с предъявляемыми человеком к себе самому требованиями [14].

Д. П. Швецов, раскрывая понятие ответственности рабочего, говорит о честном подходе к работе и себе самому с учетом технологических особенностей производственного процесса, устранении дефектов и замене брака без попыток скрыть или утаить данную информацию [15].

В. П. Прядеин обращает внимание на то, что природа ответственности изменяется в зависимости от контекста употребления термина. Ответственность рассматривается на сознательном и бессознательном уровнях. Исследователи выделяют ответственность личную, социальную, коллективную, гражданскую, профессиональную и пр. [16].

Целью исследования, описываемого в данной статье, было выявление взаимосвязи самоорганизации и ответственности студентов СПО, а также определение влияния ответственности и локуса контроля на уровень их самоорганизации.

Исследование взаимосвязи самоорганизации и ответственности проводилось на базе филиала государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургский техникум отраслевых технологий и сервиса» г. Арамилы с 3.12.2021 по 17.12.2021 гг. в групповой форме.

Выборка исследования составила 115 человек: 60 человек – студенты первого курса, обучающиеся по направлениям «Документационное обеспечение управления и архивоведение», «Слесарь по ремонту строительных машин», «Слесарь по ремонту авиационной техники»; 55 человек – студенты второго курса, обучающиеся по направлениям «Парикмахер», «Слесарь по ремонту строительных машин», «Слесарь по ремонту авиационной техники».

В исследовании использовались методики «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» (ОТВ-70) В. П. Прядеина, «Уровень субъективного контроля» (УСК) (разработана на основе шкалы Дж. Роттера в НИИ им. Бехтерева и опубликована Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиным, А. М. Эткиндом) и опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова [16, 17].

По результатам дескриптивного анализа на стадии исследования в обозначенной выборке респондентов наблюдаются средний и низкий уровень самоорганизации, высокий уровень ответственности и средний уровень субъективного контроля.

Это свидетельствует о том, что студенты первого и второго курсов обладают слабым уровнем развития навыков организации процесса собственной деятельности, в средней степени обладают навыками принятия и удержания цели, выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, навыками планирования собственной деятельности, имеют средний уровень контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний, развитости волевых качеств, низкий уровень развития навыков коррекции своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом. Обучающиеся в средней степени обладают эмоциональной стабильностью. Показатель по шкале общей интернальности говорит нам о том, что испытуемые предрасположены к экстернальному типу контроля.

В результате сравнительного анализа с использованием U-критерия Манна – Уитни для двух независимых выборок, поскольку распределение отлично от нормального вида, нами не были обнаружены значимые различия показателей самоорганизации и ответственности в группах студентов первого и второго курсов обучения ($p < 0,01$).

Для выявления наиболее значимых корреляционных связей самоорганизации и ответственности студентов первого и второго курсов был проведен корреляционный анализ с использованием корреляции Спирмена, так как распределение в изучаемых группах отличается от нормального вида.

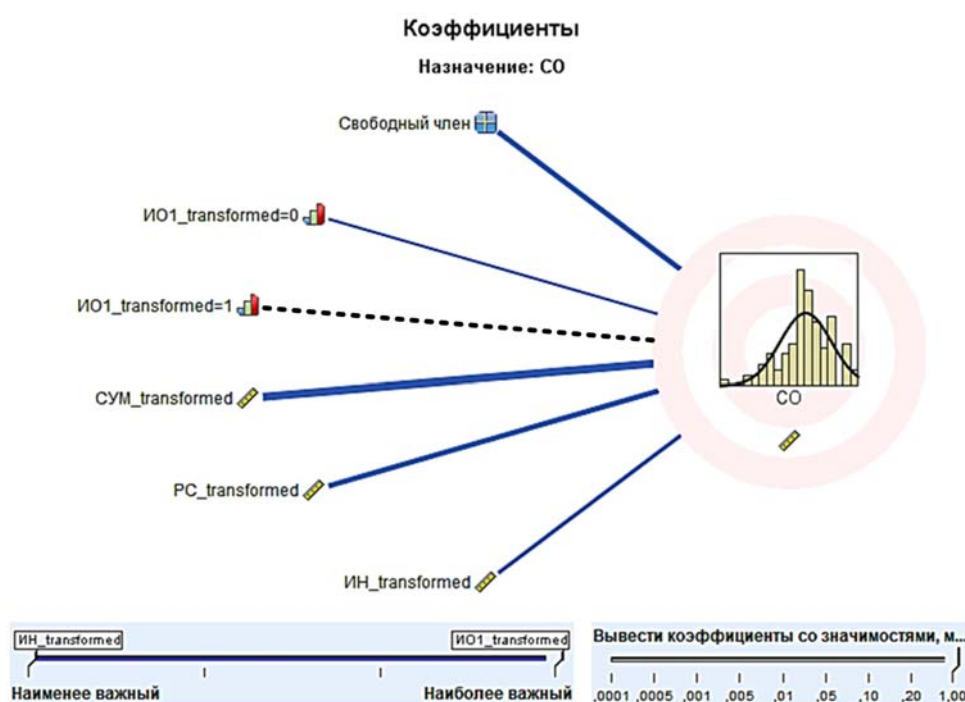
В ходе корреляционного анализа между шкалами всех методик нами было обнаружено 90 высокозначимых положительных связей, 5 высокозначимых отрицательных, 24 среднезначимых положительных и 1 среднезначимая отрицательная взаимосвязь. Взаимосвязи иллюстрируют четкую закономерность: чем выше показатели ответственности и уровня субъективного контроля, тем выше показатели самоорганизации. Большое количество взаимосвязей подтверждают этот факт.

Однако основной задачей нашей работы было выявить уровень влияния локуса контроля и ответственности на самоорганизацию. Для этой цели был выбран метод регрессионного анализа, поскольку он позволяет определить однонаправленную связь – влияние. В ходе регрессионного анализа с помощью значений независимых показателей мы получили оценку значений зависимой переменной. В качестве зависимой переменной выступает уровень самоорганизации, а в качестве независимых переменных – компоненты ответственности и субъективного контроля.

С помощью регрессионного анализа нам удалось выстроить следующее регрессионное уравнение уровня самоорганизации (в сводке указаны значения коэффициентов с уровнем значимости $< 0,05$):

$$\text{Уровень самоорганизации} = 57,153 + 0,852 \cdot \text{Интернальность в области неудач} + 5,941 \cdot \text{Общая интернальность} - 6,435 \cdot \text{Общая интернальность} + 0,507 \cdot \text{Результативный компонент ответственности (субъектность)} + 0,143 \cdot \text{Суммарный показатель ответственности.}$$

Таким образом, по результатам регрессионного анализа мы выяснили, что показатель «Общая интернальность» имеет как положительную, так и отрицательную регрессию на уровень самоорганизации, что говорит о нелинейной взаимосвязи данных параметров, также уровень самоорганизации зависит от таких показателей, как «Суммарный показатель ответственности», «Результативный компонент ответственности (субъектность)» и «Интернальность в области неудач» (рисунок). То есть можно утверждать, что необходим некий оптимум интернальности для наиболее оптимального уровня самоорганизации. Следовательно, гипотеза о наличии влияния компонентов локуса контроля и ответственности на уровень самоорганизации подтвердилась.



Коэффициенты (диаграмма) влияния компонентов локуса контроля и ответственности на уровень самоорганизации:

- — положительная оценка коэффициента (толщина линии отражает силу влияния показателей на самоорганизацию);
- - - - - — отрицательная оценка коэффициента

В связи с вышеизложенным, можно сделать следующий вывод: уровень самоорганизации студентов зависит от показателей их ответственности и уровня субъективного контроля.

Студенты с высоким уровнем интернальности имеют повышенный уровень самоорганизации. Если показатели интернальности резко падают, то они демонстрируют экстернальность. Студенты с экстернальным типом готовы подчиняться внешним влияниям и снова становиться самоорганизованными. Отметим, что экстернал является моделью идеального исполнителя. Такой человек четко подчиняется алгоритмам, требованиям и инструкциям. Так как большая часть нашей выборки это студенты авиа- и машиностроительных вузов, то наличие студентов с высоким экстернальным или высоким интернальным типом локуса контроля свидетельствует о том, что они являются полностью самоорганизованными личностями. Студентам со средним показателем интернальности необходимо повышать уровень самоорганизации при помощи различных упражнений данной направленности.

В заключение отметим, что результаты нашего исследования могут применяться психологами СПО для развития навыков самоорганизации студентов технических специальностей. Также наше исследование, описанное в данной статье, может быть полезно кураторам студентов для отслеживания эффективности процесса обучения; методистам СПО, принимающим участие в разработке обучающих материалов; мастерам производственного обучения, которые могут на основе полученных нами эмпирических данных выстроить более эффективный процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов (особенно в условиях дистантного и смешанного вида образования).

Список источников

1. Истомина И. М., Никашин А. И. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (105). С. 7–13. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/105/4-7.pdf>.
2. Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. 66–74. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10107>.

3. Smith E., Yasukawa K. What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students // *International Journal of Training Research*. 2017. Vol. 15, iss. 1. P. 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>.

4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000. 1534 с.

5. Белаченков Д. А., Гаврилькова М. А., Савва Л. И. Развитие самоорганизации студента-первокурсника // *Наука и практика глобально меняющегося мира в условиях многозадачности, проектного подхода, рисков неопределенности и ограниченности ресурсов: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., С.-Петербург, 19–20 июня 2020 г.* СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. экон. ун-та, 2020. С. 72–74.

6. Mladkova L. Knowledge Workers and the Principle of 3S (Self-Management, Self-organization, Self-control) // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 181. P. 178–184. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.879>.

7. Прядеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 1999. 299 с.

8. Сорокин А. И. Ответственность как категория социальной психологии // *Страховские чтения*. 2018. № 26. С. 267–271. URL: <https://psihdocs.ru/otvetstvennoste-kak-kategoriya-socialnoj-psihologii.html?page=3>.

9. Низамова Ч. И., Добротворская С. Г. Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе // *Проблемы современного образования: интернет-журнал*. 2020. № 1. С. 250–257. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-1-250-257>.

10. Целеполагание как элемент самоорганизации студентов к обучению / И. Р. Воронина, М. А. Абросимова, Э. А. Захарова, П. А. Чеснокова // *Проблемы и перспективы развития России: молодежный взгляд в будущее: сб. ст. 4-й Всерос. конф., Курск, 14–15 окт. 2021 г.* Курск: Изд-во Юго-Зап. гос. ун-та, 2021. Т. 2. С. 141–143.

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

12. Беспалова Т. М. Специфика психологической структуры ответственности военнослужащих как профессионально важного личностного свойства // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 107–112.

13. Братухина Е. В. Социально-профессиональная ответственность личности как педагогическая проблема // Успехи современной науки. 2017. Т. 1, № 4. С. 199–203.

14. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.

15. Швецов Д. П. Soft-компетенции рабочего: взгляд наставника // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 2 (10). С. 44–55. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-44-55>.

16. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: избранные психологические методы и тесты. Сургут: Изд-во Сургут. гос. пед. ун-та, 2013. 246 с.

17. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; одобрена после рецензирования 27.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 29.08.2022; approved after reviewing 27.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК [331.101.3+331.54]-058.862:159.9.072.4 DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-75-86

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Наталья Евгеньевна Лобурец

педагог-психолог

*Средняя общеобразовательная школа № 69,
Нижний Тагил, Россия*

*nata3378@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4765-2677>*



Елена Юрьевна Темникова

кандидат педагогических наук

*Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт,
Нижний Тагил, Россия*

*khramkova_l@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9197-4780>*



Аннотация. Представлены теоретические и эмпирические данные исследования мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов. Выделены компоненты мотивации к трудовой деятельности: понимание личностью предназначения труда, развитие интересов и потребностей, соотношение осознаваемых и реально действующих мотивов труда. По результатам исследования выявлены: низкий уровень внутренней мотивации к трудовой деятельности, сформированность внешних положительных и внешних отрицательных мотивов, слаборазвитые идеалы и ценность труда. Полученные результаты могут служить основой для разработки и внедрения программы профориентационной работы с детскими домами.

Ключевые слова: трудовая деятельность, мотивация к трудовой деятельности, выпускники детских домов

Для цитирования: Лобурец Н. Е., Темникова Е. Ю. Исследование мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 75–86. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-75-86>.

Original article

RESEARCH ON WORK MOTIVATION AMONG ORPHANAGE GRADUATES

Natalia. E. Loburets

teacher-psychologist

*Secondary General School No. 69,
Nizhny Tagil, Russia*

nata3378@yandex.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-4765-2677>

Elena Y. Temnikova

Candidate of Pedagogical Sciences

*Nizhny Tagil State Social-Pedagogical Institute,
Nizhny Tagil, Russia*

khramkova_l@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-9197-4780>

Abstract. The article presents theoretical and empirical research data on motivation to work among graduates of orphanages. The components of motivation of labor activity are identified: personal understanding of the purpose of work, the development of meanings and internal motives of an orphanage graduate, the ratio of teenager's conscious motives to real motives for work. The results of the study revealed: a low level of internal motivation for work; formed external positive and external negative motives; poorly formed ideals and standards of the purpose of work. Results obtained can serve as a basis for the development and implementation of a career guidance program for orphanages.

Keywords: labor activity, motivation to work, orphanage graduates

For citation: Loburets N. E., Temnikova E. Y. Research on work motivation among orphanage graduates // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 75–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-75-86>.

Мотивация к трудовой деятельности у выпускников детских домов определяется как поиск мотивов, побуждающих молодежь трудиться. Система мотивов напрямую связана с формированием отношения к трудовой деятельности как к главной ценности. Таким образом, формирование временной перспективы, мотивации к труду у выпускников детских домов – одна из основных проблем как отечественной, так и зарубежной современной психологии. Значимость этой проблемы для развития современной психологии напрямую связана с поиском нужных ресурсов для действительной активности личности.

В исследовании Н. А. Маланкиной отмечается, что «при неблагоприятном развитии личности, характерном для подростков с аддитивным поведением, фиксируется значительное сужение временной перспективы, преобладает тенденция жить сегодняшним днем, не забываясь о завтрашнем дне, что следует рассматривать как показатель неблагополучия в развитии их личности в данный период» [1, с. 29].

По мнению Н. В. Тюмасевой, «самостоятельная жизнь в обществе, а также самостоятельная трудовая деятельность у воспитанников детского дома затруднены, так как у них не сформирована мотивация трудовой деятельности, эмоционально-волевые качества личности, нарушены ценностные ориентиры» [2, с. 139].

Проблема формирования мотивации к трудовой деятельности изучалась такими исследователями, как А. К. Маркова, Э. А. Уткин, С. Б. Каверин, А. Fedorova [3], Е. Kemp [4]. Юноши и девушки, выпустившиеся из детского дома, обычно не могут быть конкурентоспособными в современных условиях рыночных трудовых отношений. Подходы, традиционно реализуемые в формировании личностей воспитанников детских домов, не всегда могут обеспечить их успешную социализацию, позитивную интеграцию в социум: если уровень их самостоятельности находится на низком уровне, соответственно, уровень ответственности за свои поступки тоже будет низким, что непосредственно связано с мотивацией к трудовой деятельности.

По определению А. К. Марковой, трудовая деятельность – это осознанная деятельность человека, требующая приложенных усилий и направленная на преобразование окружающего мира, удовлетворение тех или иных потребностей человека или общества [5, с. 109].

По мнению Э. А. Уткина, трудовая мотивация определяется как побуждение личности к трудовой деятельности, являющейся системой результата внутренних и внешних стимулов, подталкивающих к ней. Взаимосвязь этих компонентов обозначена многоуровневой системой мотивов, в свою очередь влияющих на самосознание человека, в котором формируется как отношение к труду, так и установки трудового поведения, способствующие удовлетворению доминирующих потребностей [6, с. 45].

Как считает С. Б. Каверин, основой мотивации труда являются мотивы и стимулы, которые могут быть как связаны, так и не связаны с процессом труда [7, с. 56].

А. К. Маркова под мотивацией к трудовой деятельности понимает «соотношение целей человека, которых он стремится достигнуть, и внутренней активности его личности» [5, с. 109]. Высокая мотивированность личности выражается в принятии ею целей и задач труда как лично значимых и необходимых.

При анализе трудовой мотивации деятельности, по мнению А. К. Марковой, можно выделить ее основные компоненты:

- понимание личностью предназначения (духовных ценностей, менталитета) труда и осознание его ценности;
- формирование смыслов и внутренних мотивов у самого человека, их соотношение с внешними стимулами;
- соотношение у человека осознаваемых и реально действующих мотивов труда.

Н. С. Пряжников, ссылаясь на труды Э. Фромма, указывал, что понимание человеком предназначения труда и принятие его идеалов возможно при идентичности с выполняемым трудом. При успешном создании чего-либо у человека формируется осознание себя как истинного творца своего жизненного пути, при этом создается понимание, что для улучшения собственной жизнедеятельности в данном мире нужно преобразовывать и окружающий мир. Стоит отметить, что такому развитию способствует не любая трудовая деятельность, а именно та, с помощью которой можно максимально раскрыть и развить творческие задатки, таланты, заложенные в каждой личности, и только тогда, когда возникает возможность осуществить гармоничное развитие сменяемых форм трудовой деятельности. Тогда понимание личностью предназначения труда и принятие его идеалов и нормы характеризуется чувством собственной значимости, а также уверенностью в собственных способностях.

Для понимания особенностей мотивации к трудовой деятельности у воспитанников детского дома рассмотрим каждый компонент отдельно, в соответствии с особенностями психофизиологического развития обозначенной группы подростков.

Прежде всего стоит отметить, что пребывание в таких учреждениях формирует особый тип личности с характерными особенностями, мешающими становлению социально активной личности, и отражается на всех компонентах мотивации трудовой деятельности:

- узость и бедность мотивов и сильная привязанность к конкретной ситуации;
- потребность в постоянном пошаговом внешнем контроле взрослого;
- временная перспектива целеполагания ориентирована преимущественно на настоящее;
- ситуативность в поведенческих моделях (недоразвитость механизмов саморегуляции), что напрямую отражается в соотношении только осознаваемых и действующих мотивов;
- негативная Я-концепция, отрицательный образ Я, отражающийся в иждивенческой позиции, низком уровне активности личности при желании достижения целей или благ;
- искаженное представление о социальных ролях (особенно своей собственной роли), способности изменить свою жизнь посредством труда в соответствии с потребностями общества.

Можно сделать вывод, что особенности формирования мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов выражены в следующем: в отсутствии понимания своего предназначения, слабо развитых внутренних мотивах, неумении соотносить осознаваемые и действующие мотивы труда. Выделенные особенности свидетельствуют о необходимости решения проблемы психологической помощью и поддержкой воспитанников детского дома в контексте формирования мотивации к трудовой деятельности.

Для диагностики уровня развития мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов, были поставлены следующие задачи:

1. На основе изучения и анализа материала по теме выделить и обосновать проблему, цель, задачи исследования.
2. Провести диагностические тесты среди выпускников детского дома города Нижний Тагил с целью выявления уровня мотивации к трудовой деятельности.
3. Проанализировать результаты тестов, чтобы узнать, какие компоненты мотивации к трудовой деятельности развиты на высоком уровне, какие на среднем и на низком. По результатам составить таблицы, диаграммы.

Представим описание диагностического инструментария, позволяющего оценить уровень мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов.

Перед нами стояли следующие исследовательские вопросы:

- Каковы осознаваемые и действующие мотивы труда у современных выпускников детских домов?
- Каково соотношение внутренних и внешних стимулов выбора будущей профессии для выпускников детских домов?
- Как понимают подростки детских домов свое предназначение труда?

Исследование мотивации к трудовой деятельности у выпускников детских домов проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения Свердловской области «Нижнетагильский детский дом» города Нижний Тагил. Нами было продиагностировано 20 воспитанников (17 юношей, 3 девушки).

Для определения уровня мотивации к трудовой деятельности были подобраны методики, адаптированные к особенностям личности воспитанников детского дома:

1. Для выявления соотношения у подростка осознаваемых и действующих мотивов труда мы предлагаем тест «Мотивационный профиль» (авторы Ш. Ричи, П. Мартин) [9].

2. Для определения показателя сформированности смыслов и внутренних мотивов у подростков и их соотношения с внешними стимулами мы предлагаем методику «Мотивы выбора профессии» (автор Р. В. Овчарова, методика адаптирована к воспитанникам детского дома Т. В. Косинец) [10, 11].

3. Для выявления понимания личностью предназначения (духовных ценностей, менталитета) труда и принятия его идеалов и норм мы предлагаем тест «Типы мотивации» Владимира Герчикова [12].

Анализ результатов теста «Мотивационный профиль» позволил определить осознаваемые потребности и действующие мотивы выпускников детских домов. У 27,7 % воспитанников детских домов в числе наиболее осознаваемых потребностей оказались: желание завоевать положительную оценку от окружающих, которые могли бы оценить достижения и успехи личности. Эта потребность

раскрывает значимое желание положительных общественных взаимоотношений в социуме: индивид хочет получить внимание со стороны окружающих его людей, у него есть потребность ощущать свою значимость.

25,5 % подростков отмечают желание приобрести социальные контакты: взаимосвязь с большим кругом людей, надежная степень доверия, крепкие связи со сверстниками, что является действующим мотивом работать и взаимодействовать с другими людьми в группе.

У 23,4 % выпускников детских домов имеется потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности. Это указывает на действующий мотив потребности быть самостоятельным, независимым, успешным.

Желание развивать и укреплять длительные надежные взаимоотношения отмечается у 21,3 % воспитанников детских домов, это является действующей потребностью в более тесном контакте с людьми, развитии отношений с ними.

Желание реализовать свою творческую активность, умение анализировать, думать над процессом труда, быть открытым для свежих идей обнаружено у 21,3 % воспитанников детских домов, что обозначает проявление нестандартного мышления, любопытства, пытливости ума, любви к экспериментам.

Желание получать высокую заработную плату и материальное вознаграждение, потребность иметь работу со стабильными условиями льгот, премий и надбавок выявилось у 19,1 % воспитанников детских домов. Такие подростки нуждаются в защищенной трудовой жизни, при которой у них будут определенные страховки и обеспечение финансовой стабильности.

Желание достигать дерзновенные и смелые цели отмечается у 19,1 % воспитанников детских домов, что является действующей потребностью и показателем стремления ставить перед собой сложные, многообещающие задачи.

Желание быть влиятельным и обладать властью, потребность руководить другими людьми, настойчивость в стремлении конкурировать и обладать авторитетом также проявились у 19,1 % воспитанни-

ков детских домов, что обозначает действующую потребность пытаться во всем быть на первых местах.

Желание быть востребованным в интересной и полезной для общества работе проявилось у 17 % воспитанников детских домов, оно заключается в потребности участвовать в деятельности, наполненной смыслом и значением для общества в целом, полезной в любом уголке мира для человечества.

Желание разнообразия, перемен и стимуляции – потребность избавиться от рутинного труда оказалась не такой значимой и проявилась у 10,6 % воспитанников детских домов.

Практически не были отмечены такие потребности, как хорошие условия работы, приятное окружение, комфортная обстановка, четко структурированная работа, а также почти не наблюдается желание обратной связи, информирования, что позволяло бы судить о результатах труда, наличии правил и режима выполнения работы – 4,3 % подростков.

Таким образом, нами были определены осознаваемые и реально действующие мотивы труда для выпускников детских домов:

- внимание со стороны других людей, желание чувствовать свою значимость;
- работа с другими людьми в группе;
- желание самостоятельности, независимости, самосовершенствования;
- тесный контакт с людьми, развитие отношений;
- проявление пытливости, любопытства, нетривиального мышления, экспериментирования, при этом возможность ошибаться;
- желание быть в процессе трудовой жизни, которая будет страховать и обеспечивать жизнь нетрудовую;
- сравнение с другими людьми в процессе труда;
- работа, наполненная смыслом и значением с элементами общественно полезной деятельности.

Результаты изучения ведущего типа мотивации по методике «Мотивы выбора профессии» (автор Р. В. Овчарова, модифицирован-

ная применительно к воспитанникам детского дома Т. В. Косинец) представлены на рис. 1.

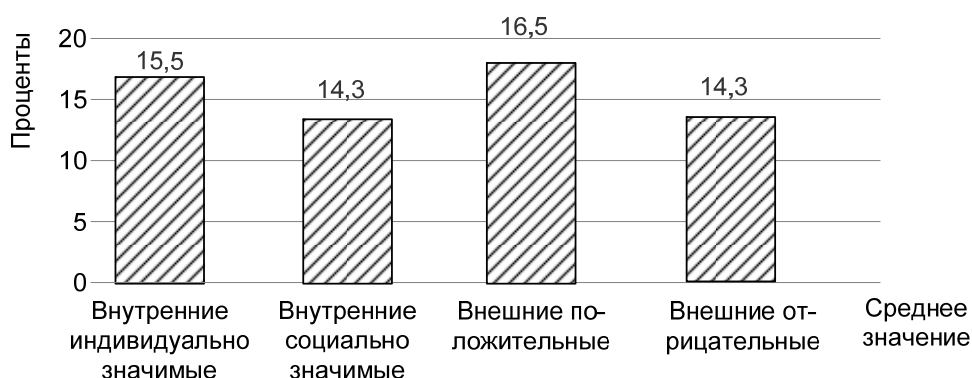


Рис. 1. Соотношение средних значений по выявлению ведущих мотивов у выпускников детского дома

Количественное распределение выпускников детских домов по ведущему типу мотивации по методике «Мотивы выбора профессии» (автор Р. В. Овчарова, методика, адаптированная к воспитанникам детского дома Т. В. Косинец) (рис. 2).

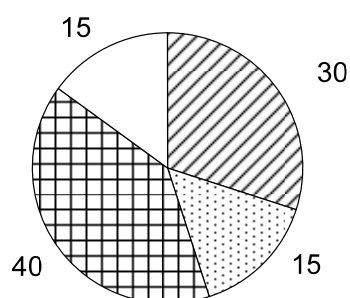


Рис. 2. Количественное распределение выпускников детских домов по ведущему типу мотивации, %:

▨ – внутренние индивидуально значимые; ▤ – внутренние социально значимые;
 ▩ – внешние положительные; □ – внешние отрицательные

Из результатов исследования следует, что индивидуально значимые мотивы определены у 6 человек (30%), внутренние социально значимые мотивы важны для 3 выпускников (15%), внешние положительные мотивы присущи 8 подросткам (40%) и являются доминирующими, внешние отрицательные мотивы наблюдаются у 3 человек (15%).

Анализ мотивов выбора трудовой деятельности показал, что для большинства выпускников детского дома ведущими являются мотивы, соотносящиеся с желанием материального стимулирования, возможностью продвижения, престижа. Выпускники детского дома с преобладающим внешним положительным мотивом нацелены на высокооплачиваемую работу, престиж трудовой деятельности, карьерный рост.

Социально значимые мотивы связаны с осознанием общественного значения трудовой деятельности, а также с чувством долга и ответственности перед социальной группой. Рис. 2 демонстрирует, что внутренние социально значимые мотивы и внешние отрицательные мотивы находятся приблизительно на одном уровне, что отражает нестабильный характер преобладания внутренних мотивов над внешними.

Уровень формирования внутренних индивидуально значимых мотивов ниже, чем внешних положительных. Внутренние индивидуальные мотивы соотносятся с желанием удовлетворить свои собственные интересы при определении профессионального пути.

Можно сделать вывод, что такая неравномерная картина отражает недостаточность формирования смыслов и внутренних мотивов у подростка в их соотношении с внешними стимулами.

Результаты исследования по тесту «Типы мотивации» Владимира Герчикова представлены на рис. 3.

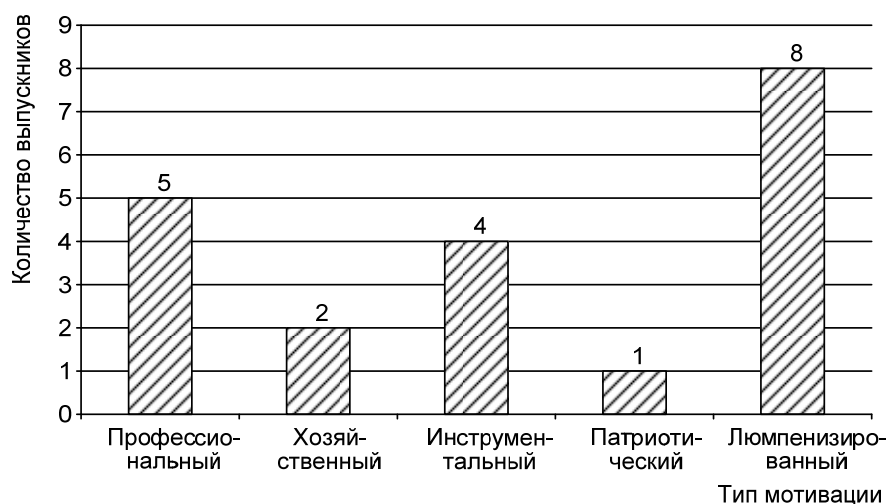


Рис. 3. Количественное распределение выпускников детских домов по ведущему типу мотивации

Анализируя показатели в целом по группе, мы видим, что у 40 % выпускников детских домов наиболее выражен люмпенизированный тип. Люмпенизированный тип относится к классу мотивации, который называется избегательным. Для данной категории подростков не является существенным выбор работы, отсутствуют предпочтения, для них характерно стремление переложить ответственность на других и минимизировать усилия. По нашему мнению, такая ситуация определяется несформированностью представлений о предназначении труда, его идеалов.

В процессе практического исследования была изучена специфика мотивации труда у выпускников детских домов.

Обобщенный анализ результатов исследования показал основные мотивы выбора трудовой деятельности: для большинства выпускников детского дома ведущими являются внешние положительные мотивы, уровень формирования внутренних индивидуально значимых мотивов ниже, чем внешних положительных. Такая неравномерная картина отражает недостаточность формирования смыслов и внутренних мотивов у подростков в их соотношении с внешними стимулами.

Данное исследование доказывает необходимость разработки программы профориентационной работы с включением тем по формированию мотивации к трудовой деятельности у воспитанников детских домов.

Список литературы

1. Маланкина Н. А. Особенности потребностно-мотивационной сферы воспитанников детского дома-школы // Интеграция образования и воспитания. 2008. № 3. С. 24–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-potrebnostno-motivatsionnoy-sfery-vospitannikov-detskogo-doma-shkoly>.

2. Тюмасева Н. В. Приобщение к труду как необходимая составляющая социализации воспитанников детского дома // Социальное обслуживание семей и детей. 2016. № 7. С. 138–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26569970&>.

3. Katashinskikh V., Fedorova A. Toxic elements of labour relations under conditions of growing precarization of the employment // The 9th International Days of Statistics and Economics, Prague, 10–12 September, 2015. Prague: Melandrium, Czech Republic, 2015. P. 751–760. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1648032738&tld=ru&lang=en&name=68-Katashinskikh-Varvara-paper.pdf&text=12.%20Fedorova%2C%20A.>

4. Kemp E., Borders A. L., Ricks J. M. Sales manager support: fostering emotional health in salespeople // *European Journal of Marketing*. 2013. Vol. 47, no. 3/4. P. 635–654. URL: https://www.researchgate.net/publication/263336086_Sales_manager_support_Fostering_emotional_health_in_salespeople.
5. Маркова А. К. Мотивация как объект исследования в возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1982. 115 с.
6. Уткин Э. А., Бутова Т. В. Мотивационный менеджмент. М.: ТЕИС, 2004. 239 с.
7. Каверин С. Б. Мотивация труда. М.: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1998. 224 с.
8. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с. URL: https://pedlib.ru/Books/2/0472/2_0472-27.shtml.
9. Бондаренко И. Н. Личностные детерминанты процессуальной мотивации трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 188 с. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-truda/lichnostnye-determinanty-processualnoj-motivacii-trudovoj-deyatelnosti>.
10. Косинец Т. В. Молодежь на рынке труда: особенности профессионального самоопределения воспитанников детского дома // *Стратегическое управление: сценарии развития региона: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, 26 дек. 2008 г., г. Владимир. Владимир: Собор, 2008. С. 111–115.
11. Косинец Т. В. Особенности социальных технологий работы с детьми, оставшимися без попечения родителей // *Корпоративная социальная ответственность: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, 25 сент. 2009 г., г. Владимир. Владимир: Собор, 2009. С. 94–98.
12. Долгорукова И. В., Цирени Д. В. Роль и сущность труда в современном обществе // *Будущие социологи об актуальных проблемах современного общества: сб. студ. ст.* Москва: Рос. гос. соц. ун-т, 2015. С. 224–230.

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 10.06.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК 373.5.017.4.035

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-87-101

ПРАКТИКИ ПАМЯТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Степан Геннадьевич Чухин

кандидат педагогических наук, доцент

*Омский государственный
педагогический университет,
Омск, Россия*

*chukin2009@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7593-6223>*



Елена Викторовна Чухина

кандидат педагогических наук, доцент

*Омский государственный
педагогический университет,
Омск, Россия*

*chukina2008@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-2088-6545>*



Аннотация. Актуальность исследования связана с кризисными явлениями в теории и практике формирования российской гражданской идентичности обучающихся в современных социокультурных условиях, необходимостью поиска новых методов, подходов и тем для осуществления психолого-педагогического сопровождения социализации гражданина в современном обществе. Рассмотрены условия и возможности использования коммеморации как важнейшего инструмента развития исторической памяти. Дано теоретическое обоснование применения практик памяти как базовой воспитательной деятельности в формировании гражданской идентичности школьников.

На основе анализа актуальных отечественных и англоязычных научных работ определены векторы развития исследований исторической памяти в современной истории и социологии. Описана структура коммеморативной практики как механизма формирования российской гражданской идентичности обучающихся. Предложены авторские формы организации практик памяти в сфере гражданского воспитания школьников. Сделан вывод о необходимости изучения возможностей коммеморативных практик в организации воспитательной работы, что детерминирует

потребность адаптации к задачам педагогических исследований методов и приемов истории памяти, позволит расширить поле и потенциал процесса формирования российской гражданской идентичности обучающихся.

Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, коммеморация, коммеморативная практика

Для цитирования: Чухин С. Г., Чухина Е. В. Практики памяти в формировании гражданской идентичности школьников // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 87–101. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-87-101>.

Original article

MEMORY PRACTICES IN FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S CIVIC IDENTITY

Stepan G. Chukhin

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

*Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

chukin2009@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-7593-6223>

Elena V. Chukhina

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

*Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

chukina2008@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-2088-6545>

Abstract. The relevance of the study relates to the crisis phenomena in the theory and practice of the formation of Russian civic identity of students in modern socio-cultural conditions, the need to find new methods, approaches and issues of psychological and pedagogical support for the socialization of a citizen in modern society. The conditions and possibilities of using commemoration as the most important tool for the development of historical memory are considered. The article presents the theoretical substantiation of the use of memory practices as a basic educational activity in the formation of civil identity of schoolchildren.

The directions for the development of historical memory research in modern history and sociology are identified on the basis of the analysis of current domestic and English-language scientific works. The structure of commemorative practice as a mechanism for the formation of the Russian civic identity of students is described. The author's forms of organizing memory practices in the field of civic education of schoolchildren are proposed. It is concluded that it is necessary to study the possibilities of commemorative

practices in organizing educational work, which determines the need to adapt to the tasks of pedagogical research methods and techniques of memory history and enables to expand the field and potential of the formation of the Russian civic identity of students.

Keywords: identity, civic identity, commemoration, commemorative practice

For citation: Chukhin S. G., Chukhina E. V. Memory practices in formation of schoolchildren's civic identity // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 87–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-87-101>.

Исследования по меморативной проблематике в настоящее время как никогда актуальны в отечественной социологии, истории и педагогике: в современном российском обществе прослеживаются метаморфозы понимания прошлого, формируется научное видение вопроса в отношении сообществ, которые организованы средствами коллективного вспоминания. Однако ученые, акцентируя внимание на интегрирующей роли вспоминания в социальных группах, практически упускают из вида проблему ее ослабления, т. е. существует вероятность забвения коллективной памяти.

Каждый человек имеет индивидуальные воспоминания – личное прошлое, которое наполнено уникальными фактами. С позиции настоящего времени совокупность таких фактов создает целостное представление о пережитом. Однако совершенно разные люди способны также понимать и сохранять одинаковые воспоминания, никаким образом не связанные с их жизнью. Эта возможность обладать общими образами прошлого становится основой для создания социальной группы. Именно одинаковые воспоминания позволяют людям совместно ощущать пережитые события. Чтобы такие воспоминания продолжали соединять индивидов, необходимо передавать групповой опыт во времени и пространстве. Средством передачи представлений об общем прошлом становятся коллективные акты вспоминания, заставляющие человека снова прочувствовать сопричастность к событиям, которые удалось пережить членам социальной группы. При изучении идентичности общества следует обращать внимание на способы коллективного вспоминания.

Возникает закономерный вопрос: какова роль гражданской идентичности (российской идентичности, российской гражданской идентичности) на социокультурном и личностном уровнях, является ли она результатом или эффектом?

В отличие от других видов идентичности (этнической, конфессиональной, профессиональной и т. д.), понятие гражданской идентичности более сложное и неопределенное, «поскольку соотносится с такими спорными и неоднозначными понятиями современной науки и социально-политической практики, как “нация”, “гражданин”, “гражданство”» [1, с. 7]. Наиболее распространена следующая трактовка гражданской идентичности: ощущение человеком своей глубинной связи с государством и страной в целом.

Формирование идентичности личности обеспечивается процессом идентификации. Идентичность есть результат, отстаивание и защита себя; идентификация – приспособление, процесс постоянного выбора, принятие норм, традиций, установок. Поэтому на каждом уровне описания процессу идентификации предшествует осмысление идентичности.

Становление идентичности личности характеризуется формированием нового «качественного мира» [2]: люди, к которым человек больше всего привязан, от которых наиболее зависим; важные предметы, вещи или присутствующие в сознании представления и мысли о них, символически и эмоционально окрашенные; идеи, убеждения, верования индивида. Изменение качественного мира может привести как к усилению, так и к ослаблению идентичности.

Согласно позиции Е. Н. Erikson, важнейшей становится идея о том, что формирование коллективной идентичности происходит в результате приобретения интегрированного коллективного опыта, который создается всеми и предназначен для общего самосохранения. Обеспечение идентификации осуществляется за счет опоры на практики памяти и традиции, так как бытовые уклады имитируют и повторяют космический и мировой порядки [3].

Ж. Е. Марсиа отмечает, что идентичность развивается на протяжении всей жизни индивида. Исследователь выделяет *присвоенную идентичность* (сам человек постепенно осознает некоторые данные о себе – собственное имя, наличие навыков, способностей, гражданство) и *конструированную идентичность* (в ходе конструирования субъект самостоятельно определяет и принимает решения относительно того, каким ему быть). Большинство индивидов обладают идентичностью, которая предполагает в основном пассивное осознание и присвоение того, что предлагается внешней средой, лишь немногие

стараятся развивать идентичность самостоятельно, проецируя на среду собственные жизненные решения [4].

А. S. Waterman полагает, что процесс формирования идентичности является не единичным актом, а серией определенных вариантов взаимосвязанного выбора, в результате чего человек становится способен определять собственные индивидуальные целевые и ценностные установки, убеждения. Согласно предлагаемой исследователем модели развитие идентичности – нелинейный процесс, более того, оно иногда возвращается к более раннему состоянию, в кризисной ситуации человек может «войти в состояние спутанной идентичности». Чувство достижения идентичности разрушается по мере того, как цели, ценности и убеждения теряют свою жизненность, перестают соответствовать изменившимся обстоятельствам [5].

С позиции J. E. Marcia, полноценное развитие идентичности осуществляется тогда, когда индивид переживает кризисы и выходит из них, принимая на себя «разумные твердые обязательства» в отношении собственной профессиональной деятельности или внешней идеологии. Такой вариант исследователь обозначает как явление *достижения идентичности*. Вероятны и иные, менее зрелые исходы: *диффузия (спутанность) идентичности* (J. E. Marcia оставил более ранний термин «диффузия» (E. H. Erikson), поскольку он уже использовался в разработанных шкалах) – ни кризисы, ни принятие на себя обязательств не были пережиты индивидом; *мораторий* – кризис переживается, но обязательства субъектом еще не приняты; *преждевременная остановка формирования идентичности* – обязательства приняты без переживания кризиса, без значительного исследования альтернатив (например, следуя родительскому выбору) [4].

Итак, жизнь выступает как путь преодоления различных по содержанию кризисов идентичности. Переживая кризис в определенной жизненной сфере, человек невольно помещает ее в центр своих интересов. Формирование идентичности является длительным, в определенном смысле занимающим всю жизнь процессом. Эволюция идентичности индивида характеризуется непрерывным взаимодействием между личностной и социальной идентичностями (структура идентичности формируется в соответствии с изменениями социального контекста, содержательное и оценочное измерения расширяются в течение жизни).

В последние годы в научной сфере усилился интерес к концепции идентичности. Проблема идентичности обострилась, поскольку общество, «оторвавшись» от власти природы и традиций, встало перед необходимостью принимать самостоятельные решения. Как происходит формирование коллективной идентичности, какую роль в этом процессе играют стратегии коммеморации, о чем свидетельствует опыт средневековой *memoria* – вот основные вопросы, находящиеся в центре внимания исследователей.

Увеличение информационных потоков вследствие развития цифровых медиа приводит к тому, что сегодня множество людей лично, без вмешательства государства, способны конструировать исторические образы посредством открытой коммуникации. Обозначенные тенденции обуславливают процесс десакрализации памяти, в результате чего воспоминания о прошлом лишаются интегрирующей функции общества, коммеморативные практики не способны устойчиво действовать в современном социуме, поэтому экспертным группам, создающим историческое знание и выступающим организаторами актов коллективного воспоминания, необходимо искать новые средства сохранения исторической памяти.

Если способы трансляции прошлого становятся малоэффективными, то слабеет прочность повествования истории, следовательно, идентичность общества подвергается угрозе извне или распаду. Таким образом, возникает необходимость понимать не только, как поколение молодых россиян сохраняет образы исторического прошлого, но и как акты коллективного воспоминания влияют на навязывание социально значимых воспоминаний.

После перестройки российская/советская история неоднократно переписывалась, менялась интерпретация прошлого, поэтому в рамках отечественной социологии активно изучается проблема состояния памяти российского общества. Часть исследователей предпринимают попытки сделать своего рода срез памяти социума, выделяя те события и личности, которые актуализируются россиянами на карте истории (Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин, А. В. Очкина, Н. В. Проказина, Н. П. Старых). Появляются работы, касающиеся освоения понятий социологии памяти (А. Г. Васильев, В. А. Колеватов, Е. А. Ростовцев, Д. А. Сошницкий, Е. Г. Трубина, В. Н. Ярская). Расширение теоретической базы

по исследованию данной тематики привело к выделению нескольких направлений изучения памяти в рамках российской социологии. В частности, в трудах И. А. Калинина, Г. В. Касьянова, О. В. Лысиковой, А. И. Миллера, О. В. Петровской рассматриваются проблемы исторической политики – влияния государства на «правильное» понимание прошлого гражданами страны. Ряд исследователей занимаются вопросами конструирования актов коллективного воспоминания с целью передачи опыта социальной группы (Е. Ю. Рождественская, С. А. Ушакин, В. А. Шнирельман).

Коммеморация – это «действие, отсылающее к реальности прошлого, которой уже нет сейчас» [6, с. 37]. В любом сообществе наличие коммеморативной практики является знаком, свидетельствующим о единстве индивидов, в рамках которого можно ощутить себя частью социальной группы. Следовательно, в акт воспоминания вкладывается понятие (*означаемое*), которое будет разделяемо всеми ее членами. Однако, чтобы распространиться, оно требует *означающего*: содержания (максимального наполнения реальности прошлого) и формы (способа передачи и выражения содержания). Иными словами, социальный опыт объединяет людей благодаря понятию, воплощенному в материальной, телесной, вербальной или визуальной подаче, что обусловливает «возможность прогнозирования трансформации ценностных представлений массового сознания и соответствующих им изменений социального поведения» [7].

Особое место в коммеморации занимают «места памяти» – «определенные точки, вокруг которых концентрируется и сохраняется коллективная память» [8, с. 90]. Это могут быть «предметы, события, легенды, люди, географические точки, главная задача которых – связать прошлое и настоящее, символизируя значимое прошлое» [9]. Другими словами, память – это события прошлого, которые пытаются найти место в настоящем. «Внедрение» памяти в место придает воспоминаниям более устойчивую (материальную) форму. Следовательно, социальная память всегда проявляет себя в том, что находится за рамками отдельного человека, поэтому ее можно свести к манипуляциям пространства, где каждый индивид способен помещать и, изменяя интерпретацию, выделять воспоминания из мира вне себя [10].

Иначе говоря, нарратив, или коммеморативное ядро, – это «самодостаточная реальность, которая устанавливает свое пребывание в социальной реальности с помощью регулярного воспроизводства в настоящем» [11]. Мы получаем еще одно важное свойство коммеморативной практики: это всегда практика бытовой истории, бытовой жизни, ее составляющая в пространственно-материальных характеристиках «мест памяти».

На уровне бытовых практик формируются, как отмечает Э. Хобсбаум, «изобретенные традиции», имеющие определенный статус в общественном сознании и необходимым образом регулирующие его. Исследователь выделяет основные черты таких традиций: искусственность, концептуальную ретроспективность, контрастность, повторяемость, предельный консерватизм, фиктивность [12]. Но именно «фиктивность и не позволяет в полном смысле отнести “изобретенные традиции” к коммеморации, а делает логичным назвать их частью коммеморативной практики, поскольку последняя не исчерпывается исключительно искусственным моделированием своего содержания, но не исключает его» [13].

Согласно концепции Э. Дюркгейма, коммеморативные ритуалы (практики) обладают следующими свойствами: коллективный характер, эмоциональность, сакральность, ретроориентированность [14]. Стоит отметить: когда индивид конструирует собственный памятный нарратив, связанный с событиями, пережитыми лично, то он из фрагментов восприятия прошлого самостоятельно создает воспоминание; в случае изъятия события из исторической памяти воспоминание является человеку целостным объектом, так как сам он некомпетентен в конструировании фактов, выходящих за пределы его ограниченного повседневного мира. Исследователями определено, что «структура концептосферы региональной идентичности может быть описана пятью компонентами... к которым были отнесены такие компоненты, как мифологически-религиозный, бытийный, исторический, природный и ценностный» [15].

Теоретико-методологическую основу изучения коммеморативных практик составляют феноменологический (Б. Вальденфельс, Э. Гуссерль, М. Ришир, А. Шюц) и нарративный (Ф. Р. Анкерсмит, П. Рикер) подходы, концепции коллективного сознания (Э. Дюркгейм) и со-

циальной памяти (М. Хальбвакс), а также теории социального пространства (П. Бурдьё), освоения повседневности (М. де Серто), «сборки памяти» (А. Ридинг), экономики памяти (М. Аллен). При рассмотрении структуры коммеморативных ритуалов используется семиологический метод (Р. Барт), направленный на раскрытие понятия знака как социального конструкта.

Как известно, деятельностный подход делает особый акцент на субъект-субъектных отношениях. Особенность осмысления коммеморации заключается в том, что она, как правило, либо рассматривается в контексте отдельных ритуальных практик (мемориалов, парадов, прочих празднований), не выходя за пределы конкретно-событийного контекста ее существования (локальный подход), либо лишь вскользь упоминается в русле более общих теоретических рассуждений (расфокусированный подход). Примерами локального ракурса изучения коммеморации являются работы таких авторов, как Л. Кучер, А. Лангеноль, Н. Лоренцо-Дус, К. Мураками, Е. В. Хаскинс, Г. Шагоян, К. Штоп-Рутковска, представителями расфокусированного взгляда на коммеморацию можно назвать Я. Ассмана, П. Нора, П. Рикера, П. Хаттона и др.

С учетом вышесказанного наиболее продуктивными методами исследования коммемораций, по мнению ученых, являются следующие: наблюдение (включенное и невключенное), позволяющее увидеть внешнюю сторону акта вспоминания в контексте социального взаимодействия (применение данного метода необходимо при изучении коммеморативных практик как ритуальных действий, которые отделяют сферу сакрального от повседневной жизни); контент-анализ и анкетный опрос (выявление наиболее коммеморативно плотных тем в историческом нарративе, чтобы узнать, какие события прошлого актуализируются в определенной социальной группе, установить общее символическое пространство исторической памяти); дискурс-анализ (влияние социокультурных и институциональных контекстов на трансляцию исторических сюжетов [16], в частности, присутствие адресата и границ социального фрейма определяет содержание коммеморативного нарратива [17]).

Динамика памяти заключается не только в чередовании забвения и вспоминания, но и в сочетании «вспышечных» и «сжатых» воспоминаний при создании биографического нарратива. Отметим, что именно «вспышечные» воспоминания являются реперными точками в по-

строении повествования о прошлом, так как их коммеморативная плотность гораздо выше усредненных ячеек памяти. Наиболее «открытыми историческому опыту» являются такие виды досуга, как коллекционирование, ремесло, художественные практики, спорт» [18, с. 124]. Коммеморация всегда связана с необычным фактом прошлого, поскольку она должна взбудоражить человека и заставить его совершить усилие над сознанием, чтобы погрузиться в прошлое.

Воспоминание – это исключение, а не правило. В политике памяти «помимо коммеморативных практик есть и обратный механизм регулирования памяти – “забывание”, когда какие-то страницы истории стараются забыть, не обсуждать» [6, с. 39]. Вопрос, следовательно, заключается в выделении повседневных и неповседневных коммеморативных практик, где первые оказываются менее тематизируемыми. Различие между ними «лежит в специфике выделения опыта прошлого как предмета деятельности» [18, с. 121]. Прошлое не всегда укладывается в те формы мест памяти и соответственно коммеморативных практик, о которых писал П. Нора, – топографические, монументальные, символические, функциональные [19].

Воспитание, в том числе патриотическое, является стратегическим ориентиром российского образования. Однако в сегодняшней «социокультурной ситуации, характеризующейся разноплановостью, противоречивостью, многовекторностью развития общества и полистилистичностью культуры, необходим пересмотр его форм, с тем чтобы привести их в максимальное соответствие с потребностями и ментальными особенностями нового юного поколения – так называемого поколения Z, заметно отличающегося от предшествующих поколений сверстников» [20]. Государство предлагает современной молодежи новые форматы коллективного вспоминания: проведение интерактивных выставок, беспрецедентных мемориальных шествий и флешмобов, использование интернет-пространства для создания коммеморативных акций, а также введение культурно-антропологического образовательного стандарта в общеобразовательных организациях.

Коммеморацию можно интерпретировать как совокупность публичных коллективных практик, направленных на формирование ценностей и моделей поведения через ритуально оформленное удержание и воспроизведение (повторение) в актуальной культуре значимых для группы, символически выраженных представлений о прошлом.

Структурно коммеморация представлена следующим образом [13]. В ее основе лежит некий объект (коммеморативное ядро), который, собственно, и является поводом для акта поминовения. В таком качестве может выступать отдельная личность, событие, их совокупность, место и т. п. Однако этот объект в процессе коммеморации превращается в коммеморативный символ, формируемый вокруг коммеморативного ядра. Данный символ, который также можно назвать архетипом или мифологемой, позволяет выйти за рамки конкретного события или биографии в пространство нарратива, именно с его помощью моделируются требуемые ценности и социальные модели поведения. Коммеморативным символом/нарративом может являться символ «корней» («отца-основателя»), жертвы, героя, травмы, победы, служения и т. п.

А. И. Макаров упоминает о суггестивной метафоре, которая по своему содержанию близка к тому, что мы называем коммеморативным символом. Также исследователь использует понятие «символы группового единства», под которыми понимает совокупность «общих для членов группы фигур воспоминания, которые организуют рамку для возникновения общего смыслового поля» [21, с. 21]. Однако в рамках какой бы терминологии мы ни оставались, важным представляется то, что в поле культурной памяти попадает не событие (биография) само по себе (не коммеморативное ядро), а тот ценностный, символический «шлейф», который его сопровождает и который мы называем коммеморативным символом. Именно он, подчеркнем еще раз, моделирует ценностные установки и поведение группы, способствуя ее солидаризации, объединяет в себе события (биографии) с однонаправленным ценностным посылом и в отличие от последних апеллирует не к разуму, а к эмоционально-чувственной сфере.

Закрывает структурное оформление коммеморативная функция. К наиболее значимым функциям следует отнести интегративную, идентификационную, социализирующую, информационно-накопительную, компенсаторную. Коммеморация целенаправленна, она всегда выполняет определенный социальный и/или властный заказ в независимости от формы, в которой реализуется [13].

С учетом вышесказанного отметим, что на индивидуальном уровне человек эффективнее усваивает образы коллективного прошлого,

если исторический нарратив соприкасается с событиями его личной жизни. Например, молодые люди лучше ориентируются в перипетиях исторического периода, если в нем участвовал их родственник, который ощутил на себе влияние исторического процесса. Следовательно, повышается роль семейной истории, которая связывает воспоминания личного характера с историей социальной общности. Однако прошлое семьи не всегда актуализируется в виде циркуляции памятных объектов или рассказов, поэтому в усвоении образов исторической памяти использование ресурсов семейной истории может быть нерезультативным. В такой ситуации выходом станет обращение к структуре коммеморативной практики: при опривычивании ее элементов необходимо сделать так, чтобы акт вспоминания всегда удивлял и, тем самым, создавал новую «ауру» коммеморации. Если понятие коммеморативной практики всегда должно быть одинаковым, то необходимо менять форму выражения исторического материала – способы, с помощью которых в обществе закрепляется, сохраняется и передается память о прошлом.

Обусловленность формирования гражданской идентичности школьников социокультурными факторами предполагает актуализацию коммеморативных практик гражданского образования:

- чтение аутентичных текстов (коммеморация через книги, письма, дневники);
- практика памятных (*commemorative*) речей (коммеморация через восхваление или порицание деяний прошлых поколений);
- «семейная сага» (коммеморация через семейную идентичность – путешествие по историческим местам жизни семьи, ритуалы и традиции семейных праздников и т. д.);
- легендаризация образа героя (коммеморация через исследование биографии предков);
- «школа – это твой дом» (коммеморация через локальную идентичность – создание воспитательных «очагов» школы, формирование школьной укладности, становление детско-взрослой общности и т. д.);
- «машина времени» (коммеморация через изучение краеведения – музеи, памятные места города (села), история традиционного крестьянского быта и т. д.);

- «диалоги памяти» (коммеморация через организацию межпоколенного диалога на «территориях силы» («мест памяти») – памятники, места захоронений, иные объекты исторической памяти);
- «планеты детства» (коммеморация через оформление выставок детской игрушки, детских писем и дневников, фотографий, мастер-классы детских игр разных исторических периодов);
- фоновые коммеморативные практики (коммеморация через средообразование, различные виды традиционного досуга – коллекционирование, ремесло, художественные практики, спорт);
- календарные коммеморативные практики (коммеморация через школьные и семейные праздники, юбилеи, памятные исторические события, культурные события – появление книги, фильма или спектакля, посвященных определенной исторической теме).

Практики памяти будут способствовать поддержанию в обществе единого отношения к прошлому народа и государства, в том числе и к прошлому «локальному».

В целом изучение коммеморации позволяет обозначить основные направления развития исторической памяти социума, определить специфику ее наполнения и формы реализации, спрогнозировать возможные сценарии будущего.

Список источников

1. Развитие общегражданской идентичности в поликультурном пространстве российского общества / Л. А. Степнова [и др.]; под общ. ред. Л. А. Степновой. М.: Нар. образование, 2017. 127 с.
2. Children and disaster: age, gender, and parental effects on PTSD symptoms / B. L. Green [et al.] // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1991. № 30 (6). P. 945–951. <https://doi.org/10.1097/00004583-199111000-00012>.
3. Erikson E. H. *Identity, Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
4. Marcia J. E. *Identity in adolescence* // *Handbook of adolescent psychology* / ed. J. Adelson. New York: John Wiley, 1980. P. 159–187.

5. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // *Developmental Psychology*. 1982. Vol. 18, № 3. P. 341–358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341/>.
6. Чуркина Н. И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко-педагогических исследований // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. № 6 (33). С. 37–44.
7. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М. С. Яницкий [и др.] // *Сибирский психологический журнал*. 2019. № 72. С. 46–67. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>.
8. Антипин Н. А. 50-летие Русско-японской войны в СССР: коммеморативные практики 1954–1955 гг. // *Диалог со временем*. 2012. Вып. 40. С. 79–93.
9. Боймирзаев С. Б. Роль коммеморативных практик в процессе функционирования и развития исторической памяти // *Проблемы науки*. 2017. № 7 (20). С. 49–51. URL: <https://scienceproblems.ru/images/PDF/2017/20/rol-kommemorativnyh-praktik.pdf>.
10. Серто де М. Изобретение повседневности / пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2013. Т. 1. Искусство делать. 329 с.
11. Малинова О. Ю. Коммеморация исторических событий как инструмент символической политики: возможности сравнительного анализа // *Полития: Анализ. Хроника. Прогноз*. 2017. № 4 (87). С. 6–22. URL: [http://politeia.ru/files/articles/rus/Politeia-2017-4\(87\).pdf](http://politeia.ru/files/articles/rus/Politeia-2017-4(87).pdf).
12. Хобсбаум Э. Изобретение традиций / пер. с англ. С. Папарина // *Вестник Евразии*. 2000. № 1. С. 47–62.
13. Шуб М. Л. Феномен коммеморации: опыт культурологического анализа практик публичного поминовения (на примере наименования улиц Челябинска) // *Обсерватория культуры*. 2018. Т. 15, № 2. С. 161–169. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2018-15-2-161-169>.
14. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии / пер. с фр. В. Земсковой. М.: Дело, 2018. 736 с.

15. Региональная идентичность в юношеском возрасте как маркер личностной связи с территорией проживания / Л. А. Максимова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 2. С. 82–92. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240208>.

16. Степанова А. А., Сыманюк Э. Э. Этнокультурный тренинг как фактор профилактики этнической отчужденности личности // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 157–200. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-158-181>.

17. Аникин Д. А. Пространство социальной памяти: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2008. 20 с.

18. Линченко А. А. Коммеморативные практики и массовое историческое сознание: методологический аспект // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Философия. 2015. № 2. С. 116–127.

19. Нора П. Эра коммемораций // Франция-память / ред. П. Нора; пер. с фр. Д. Хапаевой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. С. 95–150.

20. Мурзина И. Я., Казакова С. В. Перспективные направления патриотического воспитания // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 155–175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-155-175>.

21. Макаров А. И. Феномен памятника в современной культурной ситуации: дисфункция коммеморации // Память и памятники: материалы семинара / под ред. И. И. Куриллы; Волгоград. ун-т, Ин-т Кеннона Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона; Волгоград, 21 апр. 2011 г. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2012. С. 19–29.

Статья поступила в редакцию 12.09.2022; одобрена после рецензирования 27.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 12.09.2022; approved after reviewing 27.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Раздел 3. МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК [377.016:811.111]:377.131.56

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-102-114

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ



Наталья Александровна Дудова

преподаватель

*Многопрофильный колледж им. И. Т. Карасева,
пос. Строитель, Тамбовская обл., Россия*

votnovskaya@bk.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-1552-5259>



Вера Викторовна Апаршева

кандидат технических наук

*Тамбовский государственный технический университет,
Тамбов, Россия*

veraaparsheva@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-0931-9889>

Аннотация. Рассмотрены актуальные проблемы проектирования методики преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» с учетом профессиональной направленности.

Определены наиболее эффективные образовательные технологии и приемы обучения профессионально ориентированному английскому языку. Разработана модель обучения иностранному языку в условиях многопрофильного колледжа, апробирована методика включения практико-ориентированных заданий в процесс преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык», позволяющая сформировать профессиональные компетенции студентов.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональная направленность, общеобразовательная дисциплина, иностранный язык, методика

Для цитирования: Дудова Н. А., Апаршева В. В. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в колледже // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 102–114. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-102-114>.

© Дудова Н. А., Апаршева В. В., 2022

Section 3. METHODS AND TECHNOLOGIES OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

PROFESSIONAL ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN COLLEGE

Natalia A. Dudova

foreign language teacher

*Multidisciplinary College named after I. T. Karasev,
Stroitel, Tambov Oblast, Russia*

votnovskaya@bk.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-1552-5259>

Vera V. Aparsheva

Candidate of Technical Sciences

*Tambov State Technical University,
Tambov, Russia*

veraaparsheva@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-0931-9889>

Abstract. The article deals with the current issues of the design of methodology of teaching the general subject “Foreign language” based on the professional orientation.

The most effective educational technologies and techniques for teaching professionally oriented English are determined. The model of foreign language teaching has been developed on the basis of a regional multidisciplinary college. The methodology that includes practice-oriented tasks in the process of teaching the general subject “Foreign Language” and promotes the formation of students’ professional competence has been tested.

Keywords: secondary vocational education, professional orientation, general subject, foreign language, methodology

For citation: Dudova N. A., Aparsheva V. V. Professional orientation in foreign language teaching in college // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 102–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-102-114>.

Одним из важнейших направлений развития сферы образования в нашей стране является комплексное совершенствование системы среднего профессионального образования (СПО). Конечным результатом должно стать обеспечение возможности быстрого реагирования образовательных организаций на возникающие социально-экономические изменения, предоставление широких возможностей для раз-

личных категорий населения с целью приобретения необходимых профессиональных квалификаций, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с требованиями рынка труда и запросами обучающихся [1].

В рамках модернизации системы СПО предусмотрено внедрение на базе основного общего образования методик преподавания общеобразовательных учебных предметов с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования.

Профессионально ориентированный подход к обучению в организациях СПО предполагает развитие у студентов профессионального мышления, формирование способности применять теоретические знания и практические умения, полученные при изучении дисциплин общеобразовательного цикла, в конкретных профессиональных ситуациях. Профессиональная направленность обучения, нацелена на удовлетворение потребностей обучающихся в изучении дисциплин, учитывающих особенности получаемой профессии или специальности [2].

В текущем году ТОГАПОУ «Многопрофильный колледж им. И. Т. Карасева» присвоен статус федеральной инновационной площадки по внедрению на базе основного общего образования методик преподавания 8 общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования (приказ ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» от 26.07.2022 г. № П-252). Таким образом, необходимость реализации профессиональной составляющей при обучении студентов колледжа в рамках общеобразовательной подготовки становится новым вызовом профессионального образования. Вместе с тем вопрос проектирования соответствующих методик остается открытым ввиду существующего разрыва между традиционным общеобразовательным обучением и профессиональной подготовкой [3].

Проблемы профессиональной направленности обучения иностранному языку в рамках высшей школы достаточно полно разработаны отечественными учеными (Л. Ш. Гегечгори, М. А. Давыдова, Р. П. Мильруд и др.). Вопросам обучения профессионально ориентированному иностранному языку в системе среднего профессионального образования посвящены работы И. В. Комарцева. На важность процесса интеграции иноязычного и профессионального компонентов

как необходимого условия формирования конкурентоспособной модели выпускника-специалиста на мировом рынке труда указывают В. О. Gridneva и S. A. Medvedeva [4]. В свою очередь, G. Kismetova и D. Tairova [5] вслед за K. G. Skarpaas и G. O. Hellekjær [6] считают, что именно профессиональная направленность поддерживает интерес к обучению иностранному языку. Анализ зарубежных источников выявил незначительное количество научных работ (K. Sadeghi, J. C. Richards, B. D. Wever и др.), посвященных изучению практико-ориентированного подхода при реализации общеобразовательных дисциплин [7, 8].

При неоспоримой теоретической и практической значимости уже проведенных по данной проблематике исследований (Г. Р. Нигматуллина, А. В. Медведев и др.) [9, 10] следует отметить, что вопрос формирования профессиональной компетентности студентов системы СПО в рамках освоения общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» на базе регионального многопрофильного колледжа с использованием современных педагогических технологий остается открытым.

Все упомянутое выше позволило сформулировать следующую проблему: каковы методики преподавания, формирующие профессиональные компетентности студентов регионального колледжа в рамках общеобразовательной подготовки? Решение данной проблемы и составило цель исследования.

На первом этапе работы были проанализированы основные трудности и противоречия, возникающие при обучении студентов системы СПО профессионально ориентированному иностранному языку:

- использование в образовательном процессе устаревших технологий и методов обучения;
- обучение иностранному языку в искусственной языковой среде;
- дефицит учебной литературы, отражающей специфику получаемой профессии или специальности;
- низкая мотивация студентов к освоению иностранного языка;
- восприятие английского языка как второстепенной дисциплины, не имеющей профессиональной значимости;
- отсутствие у педагогических работников опыта интеграции содержания общеобразовательных учебных дисциплин и дисциплин общепрофессионального цикла, а также профессиональных модулей.

На втором этапе исследования были рассмотрены учебные планы и рабочие программы, установлено, что дисциплина «Иностранный язык» преподается в рамках основных специальностей колледжа: 23.01.17 Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей, 43.01.09 Повар, кондитер, 43.01.02 Парикмахер, 54.02.01 Дизайн (по отраслям), 43.02.02 Парикмахерское искусство, 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, 43.02.15 Поварское и кондитерское дело, 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений, 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей и агрегатов автомобилей и др. В ТОГАПОУ «Многопрофильный колледж им. И. Т. Карасева» студенты изучают английский и немецкий языки. Внедрение профессионально ориентированной составляющей в процесс обучения позволит преодолеть излишнюю его вербальность (когда учебный материал не связывается с имеющимся опытом и пониманием жизни), глубже понять выбранную профессию (специальность), актуализировать мотивацию к изучению иностранного языка и пониманию его роли в дальнейшей профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью профессионально ориентированного обучения английскому (немецкому) языку в СПО является учет профессиональной специфики: терминологии, лексических и грамматических особенностей языка, формата учебных текстов. D. Coyle предлагает принимать во внимание и когнитивный компонент обучения – создание эффективной учебной среды, способствующей развитию познавательных способностей обучающихся [11]. Следовательно, предметное содержание учебного курса по каждой профессии (специальности) должно отличаться.

Профессиональная направленность в обучении иностранному языку осуществляется посредством речевой деятельности. Важно, чтобы студенты овладели профессиональной лексикой [12]. С этой целью преподавателю необходимо произвести отбор лексического материала с учетом профессиональной специализации. Примеры заданий, направленных на формирование необходимых навыков работы с технической литературой, совершенствование базового словарного запаса,

приобретение разговорных навыков по профессии повара (кондитера) представлены в таблице.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку
в рамках специальности 43.01.09 Повар, кондитер

Предметное содержание учебного материала	Задания
Роль английского языка	Перевести статью «Приготовление блюд с использованием технологии су-вид» на русский язык, составить русско-английский словарь профессиональных терминов повара (кондитера), дать описание технологии приготовления блюда и перевести созданный текст на английский язык
Традиции питания	Просмотреть видео «Классические британские блюда», прочитать и перевести текст (транскрипция видео), ответить на вопросы (проверка понимания просмотренного – верно/неверно), соотнести понятия с их изображениями, распределить лексемы по категориям, принять участие в диалоге по изучаемой теме, составить список терминов, освоенных в процессе работы с видео
Здоровый образ жизни	Осуществить чтение и перевод текста «Культура питания как составляющая здорового образа жизни», принять участие в обсуждении его содержания, прослушать текст и заполнить пропуски в нем (тренировка навыков аудирования), найти информацию об альтернативных подходах к системе питания (вегетарианство, макробиотики, спраутарианство, фриганизм и др.) и составить краткие сообщения по аналогии с прочитанными описаниями систем питания
Личностные характеристики специалиста	Перевести статью «Черты характера, которыми должен обладать настоящий повар» на русский язык, принять участие в беседе по изучаемой теме, выполнить грамматические задания (например, подбор антонимов – черты характера, присущие повару (кондитеру))

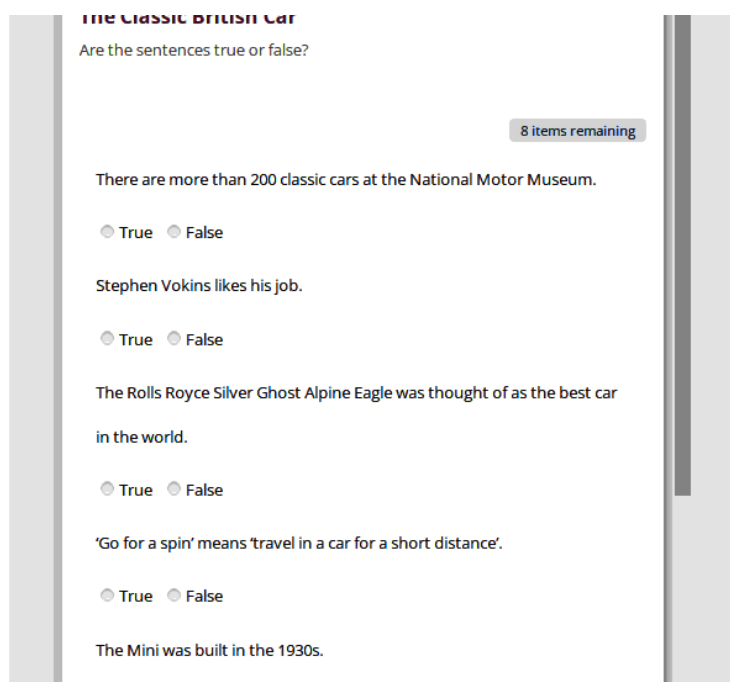
Эффективными в вопросе обучения профессиональной лексике на уроках английского языка показали себя такие приемы работы, как составление ментальных карт, глоссариев, визуальных схем основных понятий профессии, соотнесение терминов с их определениями или изображениями, заполнение пропуска в тексте профессиональной лексемой, подбор синонимов и антонимов, поиск устойчивых словосочетаний, содержащих профессиональный термин, их перевод, прослушивание диалогов и монологов, в которых употребляется профессиональная лексика, их заучивание или составление собственных, перевод профессиональных текстов и т. п.

Одной из главных методических задач в отношении создания благоприятной среды для восприятия информации по иностранному языку у студентов колледжа С. Е. Зайцева называется формирование высокой мотивации. Опыт показывает, что использование интенсивных технологий обучения, таких как методы ускоренного обучения, активизации резервных способностей, погружения, экспресс-метод, эмоционально-смысловой метод, курс речевого поведения, позволит сформировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка [13].

Необходимо отметить, что применение игрового метода обычно способствует усилению мотивации к изучению новой лексики у студентов колледжа. Использование данного метода помогает в непринужденной обстановке осваивать «сухие» профессиональные термины. В качестве примера можно привести следующие игры: *guess* – один из студентов загадывает слово по изучаемой теме, а остальные пытаются его угадать; *домино* – на карточках игры указываются термины на английском и русском языках; *bingo* – вместо цифр используются профессиональные лексемы; *tick tack boom* – студенты должны назвать термин по одной из лексических тем до звукового сигнала, имитирующего звук взрыва.

Основными формами предъявления учебного материала при обучении иностранному языку являются аудио, видео и печатный текст. В этом плане важное значение в преподавании дисциплины «Иностранный язык» имеют цифровые образовательные сервисы: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/>; <https://bbc.co.uk/bitesize/>; <https://en.islcollective.com/> и др. [14, 15, 16].

Представим несколько внедренных в образовательный процесс вариантов работы с данными цифровыми платформами в рамках освоения английского языка по специальности 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта. На сайте <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/> обучающиеся просматривают видеоматериал «Классические британские автомобили», при необходимости читают и переводят транскрипцию к нему [14]. Для контроля освоения учебного материала студенты выполняют следующие задания (проверка понимания содержания видео): упражнение «верно/неверно» (рис. 1), соотнесение терминов с их изображениями (рис. 2), распределение профессиональных лексем по категориям, обсуждение преимуществ классических и современных автомобилей, составление списка терминов, освоенных в процессе работы с видео и транскрипцией к нему (рис. 3).



The screenshot shows a quiz interface with the following content:

The Classic British Car
Are the sentences true or false?

8 items remaining

There are more than 200 classic cars at the National Motor Museum.
 True False

Stephen Vokins likes his job.
 True False

The Rolls Royce Silver Ghost Alpine Eagle was thought of as the best car in the world.
 True False

'Go for a spin' means 'travel in a car for a short distance'.
 True False

The Mini was built in the 1930s.

Рис. 1. Пример задания «Верные/неверные утверждения»

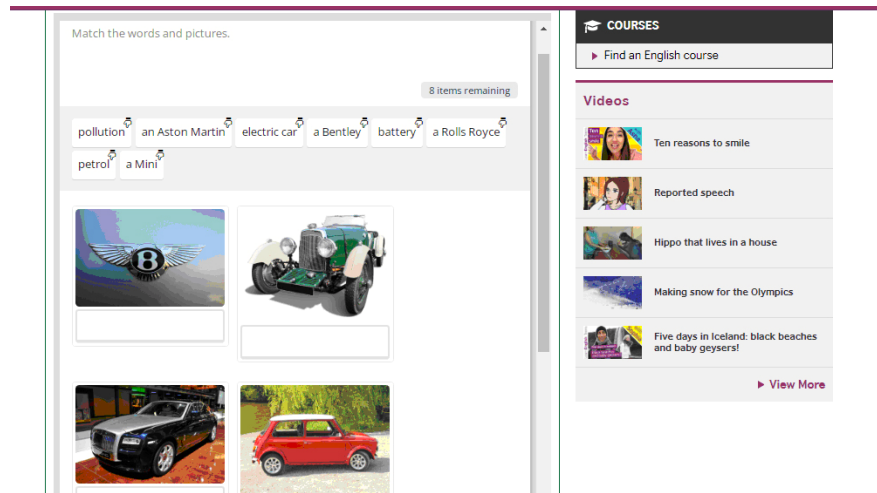


Рис. 2. Пример задания «Лексема и ее изображение»

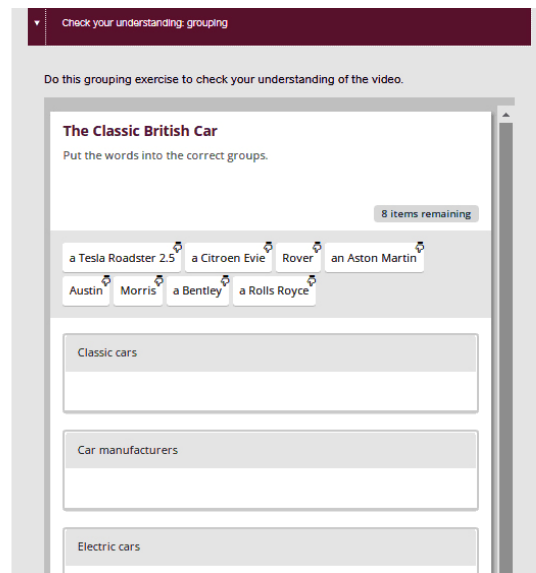


Рис. 3. Пример задания «Категории профессиональных терминов»

Отметим, что данный сайт предлагает несложные, но эффективные задания для освоения профессиональной лексики.

На цифровой платформе <https://bbc.co.uk/bitesize/> размещены интервью с людьми различных профессий, в которых они делятся своим опытом, рассказывают о графике рабочего дня, выполняемых обязан-

ностях, необходимых профессиональных навыках и способностях (ключевая информация выделена жирным шрифтом). На наш взгляд, эти видео и транскрипции к ним могут стать хорошей базой для создания упражнений по освоению профессиональной лексики [15].

В контексте рассмотренных тенденций была разработана модель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в многопрофильном колледже (рис. 4). основополагающим компонентом представленной модели являются цели обучения. Их определение должно соответствовать содержанию действующих стандартов и запросам рынка труда. После обозначения цели обучения преподаватель осуществляет отбор предметного содержания учебной дисциплины «Иностранный язык», создает рабочую программу с учетом межпредметных связей с дисциплинами общепрофессионального и профессионального циклов.



Рис. 4. Модель обучения иностранному языку с учетом профессиональной направленности в многопрофильном колледже

Следующий блок модели – анализ и выбор методов, приемов, организационных форм и средств обучения. Применение конкретных форм обучения в рамках профессиональной направленности обучения иностранному языку обуславливает использование соответствующих приемов, методов и средств. Реализация модели требует и создания определенных педагогических условий. Конечным этапом (блоком) являются результаты обучения: формирование общих и профессиональных компетенций (с учетом действующих стандартов по профессии или специальности), повышение профессиональной мотивации и профессиональное развитие в целом.

С целью оценки мотивации обучающихся, измерения уровня психологической комфортности на уроках английского языка было организовано и проведено мониторинговое исследование студентов второго курса (15 чел.) специальности 43.01.09 Повар, кондитер. Анкетирование включало прямые и косвенные вопросы о мотивах, смысле и целях обучения дисциплине «Иностранный язык» для каждого респондента.

Анализ полученных данных свидетельствует о повышении уровней мотивации и психологической комфортности у обучающихся при изучении иностранного языка с учетом профессиональной направленности (рис. 5).

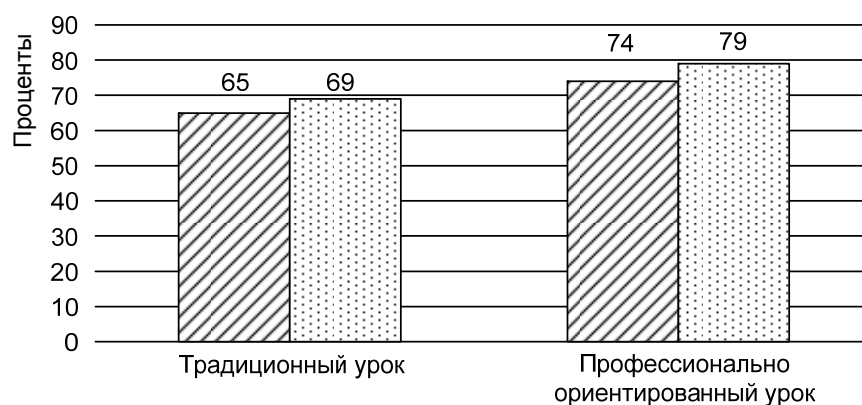


Рис. 5. Результаты мониторингового исследования студентов по дисциплине «Иностранный язык»:
 ▨ – мотивация; ▩ – психологическая комфортность

Проведенное исследование делает возможным сформулировать следующие заключительные положения.

Апробация современных педагогических методик с целью формирования профессиональной компетентности студентов в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык» на базе регионального колледжа показала положительную динамику.

Внедрение методик преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности актуализирует необходимость повышения квалификации педагогов системы среднего профессионального образования.

Список источников

1. Об утверждении концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования: распоряжение Минпросвещения РФ от 30.04.2021 г. № Р-98. URL: https://firo.ranepa.ru//files/docs/2022/SPO/Rasporjazenie_-98-30-04-2021.pdf?ysclid=l8etvqw629824998284.

2. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: Изд-во Орл. гос. ун-та, 2005. 114 с. URL: http://www.pavelobraztsov.narod.ru/trud_obr/PI_Ivanova_posobie.pdf.

3. Максютова Н. Н. Преподавание общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2021. № 3. С. 17–26. URL: http://vestnik.agpu.net/Archive/Volume3_2021/3.pdf.

4. Gridneva B. O., Medvedeva S. A. Professionally-Oriented Teaching of a Foreign Language at a Technical University // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. Vol. 107. P. 2092–2102. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.277>.

5. Kismetova G., Tairova D. Modeling of professionally oriented teaching English to students in the educational process of a pedagogical university // Sciences of Europe. 2021. Vol. 69, iss. 2. P. 36–42. <https://doi.org/10.24412/3162-2364-2021-69-2-36-42>.

6. Skarpaas K. G., Hellekjær G. O. Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. P. 100064. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100064>.

7. Sadeghi K., Richards J. C. Professional development among English language teachers: challenges and recommendations for practice // *Heliyon*. 2021. Vol. 7, iss. 9. P. e08053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053>.

8. Professional learning in education – Challenges for teachers and student teachers / B. D. Wever [et al.]. Gent: Academia Press, 2016. 229 p.

9. Нигматуллина Г. П. Professionally oriented foreign language teaching to the ESP students // *Молодой ученый*. 2018. № 3 (189). С. 203–205. URL: <https://moluch.ru/archive/189/47926/>.

10. Медведев А. В., Гончарова Н. А. Обучение студентов среднего профессионального образования иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2021. № 1 (110). С. 167–175. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.110.1.020>.

11. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach // *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 7. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2015. P. 235–258. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007021>.

12. Слепкова Ф. Т. Преподавание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» с учетом профессиональной направленности (из опыта работы) // *Процветание науки*. 2022. № 5 (11). С. 46–54.

13. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // *Научный аспект*. 2013. № 2–1. С. 104–113.

14. British Council. URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/>.

15. Bitesize. URL: <https://bbc.co.uk/bitesize/>.

16. Islcollective. URL: <https://en.islcollective.com/>.

Статья поступила в редакцию 29.08.2022; одобрена после рецензирования 29.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 29.08.2022; approved after reviewing 29.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК 378.016:[658.5:004.738.5:004.773]:378.147

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-115-124

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ CASE-STUDY В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОДВИЖЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Анастасия Васильевна Токарева

преподаватель

*Высшая экономическая школа,
Екатеринбург, Россия*

nasste@list.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-1419-6828>



Аннотация. Рассмотрена актуальность включения курса продвижения в социальных сетях в программы высших учебных заведений и центров повышения профессиональной квалификации. Показана сложность преподавания данного курса, которая заключается в том, что студенты после его изучения не могут применить знания на практике. Интернет-технологии меняются постоянно, меняется рыночная ситуация, поэтому важно, чтобы студенты получили знания, которые смогут использовать для любого проекта. Частично проблема снимается благодаря использованию метода case-study. Основные моменты теории рассмотрены на основе кейса для конкретной компании. Так студенты познают логику создания проекта и могут применить ее для других проектов.

Ключевые слова: социальные сети, интернет-маркетинг, преподавание в высшем учебном заведении, методика преподавания, case-study

Для цитирования: Токарева А. В. Возможности использования case-study в преподавании продвижения в социальных сетях // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11) С. 115–124. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-115-124>.

Original article

PERSPECTIVES OF CASE-STUDY IN TEACHING SOCIAL MEDIA PROMOTION

Anastasia V. Tokareva

teacher

*Higher School of Economics,
Ekaterinburg, Russia*

nasste@list.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-1419-6828>

© Токарева А. В., 2022

INSIGHT. 2022. № 3 (11)

115

Abstract. The article considers the relevance of including the social media promotion course in the programs of higher educational institutions and professional development centers. The article shows the complexity of teaching the subject, which lies in the fact that students cannot apply knowledge in practice after studying the course. Since the market situation and Internet technologies constantly change, it is important that students gain knowledge that they can use for any project. The problem is partially solved by using the case-study method. The article considers the main theoretical points on the basis of a case for a particular company. Thus the students understand the logic of project design and can apply it to other projects.

Keywords: social network, Internet marketing, teaching in a higher educational institution, teaching methods, case-study

For citation: Tokareva A. V. Perspectives of case-study in teaching social media promotion // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 115–124. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-115-124>.

Социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни современного человека. По данным опроса фонда «Общественное мнение», проведенного в феврале 2021 г., 56 % россиян смотрят новости в Интернете, 31 % используют для этого соцсети и мессенджеры [1]. К тому же интернет-ресурсы – это и способ коммуникации, что определяет «парадигму существования человека в техногенной информационной среде. Она неотделима от реальных трансформаций в социуме и происходящих процессов в глобальном мире» [2]. Именно поэтому соцсети являются одним из важных способов взаимодействия организаций и их целевых аудиторий, способом формирования общественного мнения. При чем речь не только о бизнесе, но и о некоммерческих структурах. Так, с 1 декабря 2022 г. «органы государственной власти и местного самоуправления, подведомственные организации и суды будут обязаны вести страницы в социальных сетях» [3].

В силу востребованности интернет-технологий курсы по маркетингу в высших учебных заведениях и в официальных учебных центрах повышения профессиональной квалификации ввели в программу. «В эпоху цифровых технологий образовательные учреждения как передовые двигатели прогресса и новых знаний уже не могут игнорировать Интернет и связанные с ним способы коммуникации» [4]. К тому же большую роль играет и федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который способствует цифровой трансформации образования [5].

При этом обучение продвижению в социальных сетях уже перестает быть сферой исключительно частных онлайн-школ и сомнительного инфобизнеса, оно входит в состав программ высших учебных заведений, центров повышения профессиональной квалификации. Само название направления – SMM (social media marketing) – говорит о том, что это просто один из инструментов маркетинга наряду с другими инструментами интернет-продвижения: контекстной рекламой, оптимизациями SEO и каналами маркетинговой коммуникации вообще, включая офлайн-каналы.

«Социальные сети в настоящее время являются одним из самых популярных каналов коммуникации, занимая важнейшее положение в современной медиасистеме» [6]. Однако обучение SMM в рамках вуза имеет свою специфику, обусловленную особенностями практических дисциплин в целом и нюансами самой дисциплины. С одной стороны, высшее образование должно «обеспечивать уровень фундаментальной подготовки студентов» [7], с другой стороны, маркетинг – дисциплина, связанная с рыночной экономикой, политикой и социальной повесткой, он должен быть гибким. И изменения должны отражаться в содержании учебных программ.

К тому же, интернет-маркетинг постоянно меняется: появляются технические нововведения, законодательные изменения и т. д. Появление обновлений в интерфейсах моментально делает учебники устаревшими. А законодательные изменения в корне меняют всю работу. Так до известных событий социальная сеть Instagram была одним из самых эффективных каналов интернет-продвижения в мире, и в России в том числе. По технологиям ведения контента и таргетированной рекламе создано множество курсов и книг. Но поскольку эта соцсеть была признана Правительством РФ экстремистской, то 14.03.2022 г. Роскомнадзор заблокировал данный ресурс на всей территории России. Еще раньше по решению Роскомнадзора был ограничен доступ и к Facebook [8]. Отключение от Facebook привело к тому, что в этой социальной сети и в Instagram теперь нет таргетированной рекламы. Данные события привели к существенным изменениям в интернет-маркетинге в России.

Но ситуации неопределенности, свойственные рыночной экономике и самой сфере интернет-маркетинга, вполне разрешимы. Для того,

чтобы студенты могли находить выход из данных ситуаций, важно давать им теоретические знания и выстраивать системное мышление. Необходимо на основе разбора конкретных ситуаций помогать им сводить неопределенность к некоторым определенным вариантам соответствующим им действиям. Методы разбора конкретных ситуаций позволяют сформировать у студентов умение применять теорию маркетинга к конкретным рыночным условиям [9]. Просто «зазубрить» такую теорию без понимания закономерностей уже неактуально.

Научить студентов делать в ситуациях неопределенности выбор удобнее именно через освоение социальных сетей. Тут мы согласимся с высказыванием Д. М. Бойда и Н. Б. Эллисон, данным в статье «Сайты социальных сетей: определение, история и исследования»: «Сайты социальных сетей (SNSS) все чаще привлекают внимание академических и отраслевых исследователей, заинтригованных их доступностью и охватом» [10].

В своей педагогической практике мы используем метод case-study, потому что именно он позволяет соединить теорию и решение практических задач [11].

Нам близко определение метода, данное А. Долгоруковым: «Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)» [12].

Актуальность метода подтверждается частной консультационной практикой представителей бизнеса и самозанятых. Основная проблема заключается в следующем. Часто предприниматели заканчивают довольно хорошие курсы по SMM и планируют вести свои соцсети самостоятельно. Но в итоге понимают, что не могут применить теорию к особенностям своего бизнеса, поэтому обращаются к специалистам за консультативной помощью. У нас же возник исследовательский интерес: как построить обучение так, чтобы слушатели курсов могли осуществлять практическую деятельность после обучения.

Далее при подготовке к семинарам для самозанятых в рамках работы в Фонде поддержки предпринимательства Свердловской области мы заметили, что основополагающие теоретические положения для построения маркетинговой стратегии соцсетей (такие как опреде-

ление целевой аудитории, выбор маркетинговой воронки) лучше строить не на разрозненных примерах, а на описаниях конкретных ситуаций. Так слушателям легче понять, как применить компетенции к организации бизнеса. Дополнительные примеры из других сфер мы показывали, если данный пример не раскрывал всю информацию о теории. Например, основной ситуацией было продвижение онлайн-магазина косметики ручной работы, а дополнительные примеры касались продвижения бизнеса, привязанного к конкретной местности (бассейн, салон красоты). Причем метод case-study давал большую эффективность, когда помимо семинарского занятия в фонде проводились и групповые консультации самозанятых. После семинара слушатели получали от нас аудит с подробным анализом своих соцсетей и рекомендациями по их ведению. А затем на групповой консультации мы детально разбирали вместе с участниками каждый момент семинара, но уже на примерах их бизнеса.

Эту же методику мы применили и для проведения занятий со студентами Уральского федерального университета, куда мы были приглашены в качестве преподавателя – практикующего эксперта. Ведь важно, чтобы «преподаватель из “транслятора” стал организатором обучения» [13, с. 114–119]. Ниже представлена программа преподавания модуля продвижения в соцсетях.

Базовая программа модуля «Продвижение в социальных сетях в рамках курса “Маркетинг”»

Название блока	Содержание	Применение метода case-study
1	2	3
Соцсети как часть маркетинга	Вводный блок. Социальные сети в нашей жизни Социальные сети как инструмент маркетинга С чего нужно начинать работу в социальных сетях Особенности продвижения в социальных сетях в текущих реалиях	Приводятся примеры из разных сфер, чтобы показать многогранность социальных сетей как инструмента маркетинга

Продолжение таблицы

1	2	3
Целевая аудитория	<p>Что такое целевая аудитория</p> <p>Основные принципы ее определения</p> <p>Сегментирование целевой аудитории</p>	<p>Применяется метод case-study: на основе примера из нашей профессиональной практики показываем ситуацию в конкретном бизнесе. Дается материал с описанием конкретных технологий. Если позволяют аудиторные часы, разбирается, как с помощью парсера «TargetHunter» провести необходимые исследования</p>
Воронки продаж в социальных сетях	<p>Что такое воронки продаж.</p> <p>Виды воронок</p> <p>Устройство воронок. Куда нужно вести трафик</p> <p>Факторы, определяющие выбор воронок продаж</p>	<p>Тема разбирается на примере бизнеса предыдущего блока. Дополнительно приводятся примеры бизнес-ситуаций, где применимы другие воронки</p>
Маркетинговая стратегия	<p>Что такое маркетинговая стратегия</p> <p>Как ее построить в социальных сетях и с помощью чего выразить</p>	<p>Тема разбирается на примере бизнеса предыдущего блока. Дополнительно приводятся примеры актуальности других стратегий</p>

Окончание таблицы

1	2	3
Контент в социальных сетях	Виды контента в социальных сетях Специфика текстов в соцсетях Виды и специфика «продающих текстов» Приемы написания «продающих текстов» Вовлекающие механики Изображения для соцсетей Основные приемы выбора эффективных изображений Контент-план	Презентуются примеры из разных сфер бизнеса, поскольку так удобнее показать множество приемов работы с текстами, и как итог – контент-стратегию по основной теме case-study
Взаимосвязь соцсетей с другими каналами коммуникации	Стратегии взаимодействия социальных сетей и других каналов коммуникации	Даются примеры из разных сфер, но обязательно с включением основной темы case-study
Таргетированная реклама*	Правила размещения таргетированной рекламы Оффер (что это такое и какие виды офферов бывают) Эффективный визуал для таргетированной рекламы Целевая аудитория и рекламные возможности «ВКонтакте» Что такое парсер «TargetHunter» и его возможности Карта аудиторий	Даются примеры из разных сфер, но обязательно с включением основной темы case-study

* Данный модуль мы включаем, если позволяют аудиторные часы.

Программа варьируется в зависимости от специфики факультета, количества учебных часов. На изменения влияет и формат обучения: аудиторное занятие или онлайн. В аудитории нет возможности показать работу рекламного кабинета и парсеров, если на каждого студента не выделен отдельный компьютер. При проведении лекции онлайн можно включить момент интерактива. И естественно, на содержа-

ние курса влияет текущая ситуация. Так в программу 2022/23 уч. г. будут включены изменения, связанные с таргетированной рекламой, ввиду вступления в силу нового закона о рекламе [14].

Но полной ясности для студентов, как работать самостоятельно, теоретическая часть не дает. Поэтому в рамках курса интернет-маркетинга очень важна практическая подготовка: работа над кейсами с дальнейшим их разбором и обсуждением. Но тут возникает вопрос, где брать проекты для практики. Так, в рамках нашей преподавательской деятельности в Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Высшая экономическая школа» проблема стоит менее остро. В нашу бизнес-школу часто приходят маркетологи организаций. Следовательно, проект, на котором они будут применять знания, у них уже есть. А вот со студентами высших учебных заведений сложнее. Для анализа целевой аудитории, разработки контент-стратегии они могут выбрать любой бизнес. Обычно мы предлагаем им взять или близкую именно для них тему (некоторые студенты работают в компаниях, или ведут сообщества по своим интересам), или писать проект по развитию бизнеса одного из наших клиентов. Такой формат удобен, поскольку есть информация о внутренней деятельности бизнесменов.

Как вариант, таким проектом может стать продвижение учебного заведения или факультета в соцсетях. Тут можно показать студентам две грани социальных сетей: их возможности для продвижения и их возможности для организации учебного пространства. Например, ««ВКонтакте» может использоваться в качестве места для построения образовательной среды» [15]. Соцсеть позволяет делать открытые сообщества факультетов и закрытые сообщества групп, организовывать чаты, рассылки с актуальной информацией, проведение тестирований с помощью ботов, прямые эфиры или видеозаписи лекций.

А вот для таргетированной рекламы нужен доступ к реальным бюджетам, так как посмотреть рекламный кабинет в скриншотах на презентации к лекции недостаточно. Важно, чтобы студенты могли получить опыт настройки рекламы, выбора правильной стратегии для конкретного предприятия, реагирования в спорных ситуациях, составления отчета, объясняющего каждый выбор и его обоснованность.

Как применить метод case-study в практической части курса? этот вопрос пока остается открытым. Важно, чтобы курс помог студентам понять логику работы с соцсетями, научил самостоятельно искать информацию и масштабировать свои знания на любой актуальный для них проект.

Список источников

1. Источники информации: Интернет. Востребованные источники информации в Интернете // Фонд «Общественное мнение». URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/14538>.

2. Фортунатова В. А. Об организации учебного курса «Социальные сети и культура личности» // Вестник Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. Сер.: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2014. № 2. С. 79–83.

3. Госорганы обязали вести страницы в «Одноклассниках» и «ВКонтакте» // Известия. 2022. 5 сент. URL: <https://iz.ru/1390519/2022-09-05/gosorgany-obiazali-vesti-stranitcy-v-odnoklassnikakh-i-vkontakte>.

4. Гуреева А. Н. Социальные сети в составе современных медиакommunikаций российского вуза // Вестник Московского университета. Сер. 10: Журналистика. 2015. № 6. С. 148–161. URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2015/6/sotsialnye-seti-v-sostave-sovremennykh-mediakommunikatsiy-rossiyskogo-vuza/>.

5. Цифровая образовательная среда: Федеральный проект // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный интернет-ресурс. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>.

6. Gureeva A., Samorodova E., Kuznetsova V. Media communication activities of Russian universities: Dynamics of the development and evaluation of social network efficiency // World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies. 2020. № 1. P. 30–49. <https://doi.org/10.30547/worldofmedia.1.2020.2>.

7. Носырева А. Н., Ануфриева Е. А. Методика преподавания профессиональной дисциплины «Маркетинг» для студентов очной формы обучения (на примере кафедры экономики и управления Новоуральского технологического института НИЯУ МИФИ) // Инновационные технологии в науке и образовании: сб. ст. победителей 4-го Междунар. науч.-

практ. конф., Пенза, 25 мая 2017 г. Пенза: Изд-во Междунар. центра науч. сотрудничества «Наука и Просвещение», 2017. Ч. 2. С. 12–15.

8. Егоров И. Суд признал Meta экстремистской организацией и запретил в России Facebook и Instagram // Российская газета. 2022. 21 марта. URL: <https://rg.ru/2022/03/21/reg-cfo/sud-zapretil-v-rossii-instagram-i-facebook-za-ekstremistskuiu-deiatelnost.html>.

9. Сорокина И. Э. О применении интерактивных методов при изучении дисциплины «Маркетинг» // Современные тенденции экономики, управления и образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Курск, 11 апр. 2017 г. Курск: Изд-во Курск. ин-та кооперации Белгород. ун-та кооперации, экономики и права, 2017. С. 304–307.

10. Boyd D. M., Ellison N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Vol. 13, iss. 1. P. 210–230. URL: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.

11. Rakanta E., Daflou E., Batis G. System: a case study system: a case study // Desalination. 2007. Vol. 213, no 1–3. P. 9–17.

12. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.

13. Курс физики: опыт реализации компетентностного подхода / И. В. Александров, В. Р. Строкина, А. М. Афанасьева, С. В. Тучков // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 114–119.

14. Новый закон об интернет-рекламе – что изменится с 1 сентября. URL: <https://texterra.ru/blog/zakon-o-reklame-2022-chto-izmenitsya.html>.

15. Digital education: VKontakte social network as a means of organizing the educational process / A. B. Orishev, A. A. Mamedov, D. V. Kotusov, S. Grigoriev, E. V. Makarova // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1691.

Статья поступила в редакцию 14.08.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 14.08.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

Научная статья

УДК [377.016:811.111]:[377.131:004.771]

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-125-136

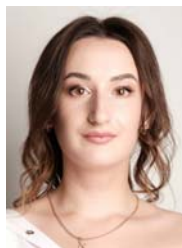
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ирина Павловна Урбанович

преподаватель

*Уральский техникум
автомобильного транспорта и сервиса,
Екатеринбург, Россия*

*lady.urbanovich@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3041-5250>*



Аннотация. Обоснована значимость самостоятельной работы студентов в организациях системы среднего профессионального образования в условиях дистанционного обучения. Представлен онлайн-курс «Устройство автомобиля», разработанный на платформе Online Test Pad, для студентов старших курсов специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта». Приведены результаты апробации данного онлайн-курса, подтверждающие его эффективность.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, обучение иностранному языку, дистанционное обучение, система среднего профессионального образования, онлайн-курс

Для цитирования: Урбанович И. П. Самостоятельная работа студентов при освоении иностранного языка в условиях дистанционного обучения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 125–136. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-125-136>.

Original article

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Irina P. Urbanovich

Teacher

*Ural Technical School of Motor Transport and Service,
Ekaterinburg, Russia*

*lady.urbanovich@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3041-5250>*

© Урбанович И. П., 2022

INSIGHT. 2022. № 3 (11)

125

Abstract. The article substantiates the importance of independent work of students in secondary vocational educational institutions in the conditions of distance learning. The article presents the online course “Car Device” developed on the On-LineTestPad platform for senior students of the specialization “Maintenance and Repair of Motor Transport”. The results of approbation of the online course, confirming its effectiveness, are presented.

Keywords: independent work of students, foreign language learning, distance learning, the system of secondary vocational education, online course

For citation: Urbanovich I. P. Independent work of students in learning a foreign language in the context of distance education // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 125–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-125-136>.

Система образования – это совокупность образовательных программ и стандартов, сеть образовательных учреждений и органов управления, а также комплекс принципов, которые определяют ее функционирование. Повышение качества образования и профессиональной подготовки является общим стремлением многих стран развивающегося и развитого мира [1].

Главной задачей учреждений среднего профессионального образования является профессиональное становление и развитие личности будущего специалиста в процессе приобретения им специальности в соответствии со своим ценностным выбором, индивидуальными способностями, социальным заказом общества, потребностями государства в квалифицированных кадрах. О важности персонализации образовательного процесса и гармоничного развития личности обучающегося в процессе профессионального обучения говорят В. В. Дубицкий с соавторами [2], что, по убеждению автора, возможно достичь при правильной организации самостоятельной работы обучающихся. Действительно, самостоятельная работа способствует развитию студентов, их ответственности и организованности, творческому подходу к решению проблем учебного и профессионального уровня. Целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, опытом творческой и исследовательской деятельности [3].

Формы самостоятельной работы студентов должны быть выбраны в соответствии с содержанием конкретной учебной дисциплины, а также степенью подготовленности студентов. Поскольку самостоятельная работа студентов охватывает все аспекты изучения иностранного языка

и в значительной мере определяет результаты и качество освоения дисциплины, планирование, организация, выполнение и контроль самостоятельной работы приобретают особое значение и требуют методического руководства и обеспечения со стороны преподавателя [4].

Сегодня организация и содержательное обеспечение самостоятельной работы успешно осуществляются посредством дистанционных образовательных технологий, которые направлены на взаимодействие обучающихся и преподавателей с использованием разнообразных средств информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение повышает эффективность самостоятельной работы студентов, расширяет их кругозор, обеспечивает гармоничное развитие познавательной деятельности обучаемых, способствует формированию коммуникативной компетенции на иностранном языке, гарантирует наилучший результат в обучении иностранным языкам. Согласимся с А. А. Андреевым в том, что организация дистанционного обучения дает возможность организации процесса самообучения наиболее удобным для себя образом и получения необходимых средств самообучения [5].

Использование дистанционных образовательных технологий – это качественно новый уровень взаимодействия между преподавателем и студентами. Современным обществом востребована активная личность, способная ориентироваться в бесконечно развивающемся информационном потоке, готовая к непрерывному саморазвитию и самообразованию. В такой ситуации педагог получает новую роль – роль проводника знаний, помощника и консультанта. Знания же выступают не как цель, а как способ развития личности.

Сегодня в научной литературе нашли отражение шаги, предпринятые педагогическим сообществом для налаживания учебного процесса в условиях повсеместного введения дистанционного формата обучения. Так, Т. В. Бакина делится опытом использования дистанционных образовательных технологий в ходе преподавания специальных дисциплин в колледже [6]. Д. Е. Гладышев на примере конкретного учебного заведения демонстрирует наиболее эффективно используемые цифровые платформы при проведении отдельных форм занятий по некоторым общеобразовательным дисциплинам [7].

Важно отметить, что дистанционное обучение как новый тип обучения вносит в образовательный процесс следующие коррективы: «изменяются средства и способы передачи информации, существенно изменяются роль и функции учителя / преподавателя. Обновляются структура и формат учебно-методических материалов, интерактивность содержания, способы коммуникации» [8, с. 87–88].

Эффективность применения дистанционных форм в обучении иностранному языку рассматривается не только российскими, но и зарубежными авторами. Так, в одном из университетов Турции было проведено исследование с анкетированием студентов с целью выявления преимуществ и недостатков дистанционных форм в обучении иностранному языку. Результаты показали, что в целом дистанционные курсы соответствуют ожиданиям студентов, однако некоторые навыки, такие как умение слушать, устная и письменная речь, оцениваются большинством студентов как недостатки курса [9].

Считается, что дистанционный формат не должен полностью заменять непосредственное общение преподавателя со студентами, но создает условия для комбинированного обучения. Основным моментом в данном случае становится контролируемая преподавателем самостоятельная работа студентов в дистанционном формате [10].

Важным элементом самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык» являются контроль и оценка результатов. Применение дистанционных форм работы по иностранному языку создает широкие возможности для получения результатов обучения, позволяет увидеть глубину и полноту знаний, полученных студентами, проанализировать их, позволяет выработать у студентов установку на систематическое пополнение своих знаний и умений, а также ориентироваться в потоке различной информации при решении учебных задач.

Обучение иностранным языкам при дистанционном формате должно проводиться в двух направлениях: во-первых, в рамках синхронной коммуникации (видеоконференция, чат); во-вторых, в рамках асинхронного взаимодействия (электронная почта, практические задания на различных платформах).

Для увеличения эффективности самостоятельной работы необходимо соблюдение следующих условий:

- студенты должны иметь достаточно сформированную степень подготовленности к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины, самоорганизации;
- наряду с традиционной литературой иметь в наличии электронные версии лекционного материала;
- студенты и преподаватели должны быть обеспечены необходимой компьютерной техникой;
- преподаватели должны уделять больше внимания консультациям и иметь методические рекомендации по выполнению работ;
- между преподавателем и студентом должна существовать возможность свободного общения.

Таким образом, внедрение дистанционных форм организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков будет решать не только образовательные задачи в рамках синхронной коммуникации, но и развивать навыки асинхронного взаимодействия, реализуемого, главным образом, через самостоятельную работу студентов.

На сегодняшний момент самыми распространенными примерами для проведения онлайн-занятий со студентами СПО могут выступать такие платформы:

1. Сферум;
2. Google meet;
3. Microsoft teams;
4. Discord;
5. Online Test Pad.

Однако список подобных сервисов может быть длиннее, исследователи выделяют также такие онлайн-платформы, как Moodle, iSpring, Google Classroom [11].

Для изучения английского языка в ГАПОУ СО «Уральский техникум автомобильного транспорта и сервиса» был разработан дистанционный курс «Устройство автомобиля» для студентов 3-го курса специальности 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта на платформе Online Test Pad, так как это совре-

менная многофункциональная образовательная платформа, с помощью которой можно проводить дистанционные занятия.

Данная платформа имеет возможности для создания разнообразных вариантов заданий: тесты, кроссворды, сканворды, опросники, логические игры, также можно вести диалоги. Кроме этого, Online Test Pad предлагает возможность использовать уже готовые онлайн-тесты из разных областей науки.

Онлайн-курс «Устройство автомобиля» по дисциплине «Иностранный язык» был разработан для студентов старших курсов специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» [12]. Курс составлен в соответствии с рабочей программой учебной группы, и его прохождение является формой промежуточной аттестации по разделу «Устройство автомобиля». Освоение онлайн-курса осуществляется в процессе самостоятельной работы студентов как закрепление и отработка пройденного на занятиях материала по устройству автомобиля.

Онлайн-курс представляет собой Web-приложение, которое создавалось в соответствии с основными принципами разработки педагогических программных средств и web-страниц. В правом верхнем углу главной страницы происходит авторизация учетной записи преподавателя или студента. Язык данного сайта можно менять автоматически в настройках платформы (рис. 1).

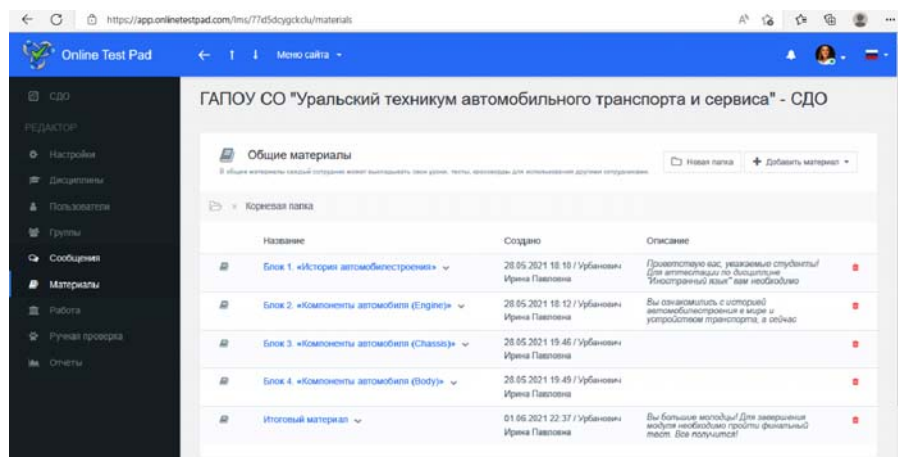


Рис. 1. Вид главной страницы курса

Стоит заметить, что для работы с онлайн-курсом студентам предоставляется возможность самостоятельно определять необходимые технологии, которые будут задействованы в образовательном процессе. Такими технологиями на данной платформе являются: Опросы, Тесты, Кроссворды, Диалоги, Комплексные задания, Уроки, СДО – система дистанционного обучения (рис. 2).

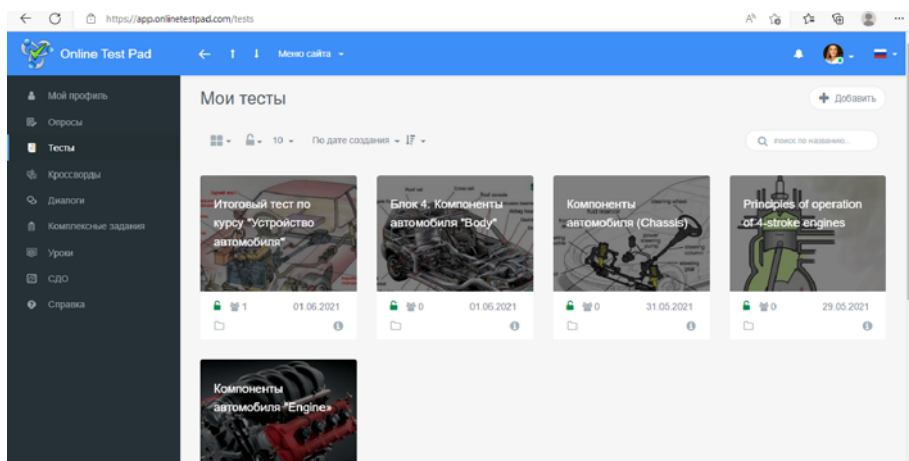


Рис. 2. Тесты, входящие в блок

Разработанный курс для студентов специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» включает в себя задания и методические рекомендации для студентов, выполняющих самостоятельные работы. Онлайн-курс содержит 5 блоков:

- «История автомобилестроения»;
- «Компоненты автомобиля (Engine)»;
- «Компоненты автомобиля (Chassis)»;
- «Компоненты автомобиля (Body)»;
- Итоговый тест «Устройство автомобиля».

Работу над каждым блоком рекомендуется начинать с видео- и теоретического материала, затем приступать к выполнению практических заданий. Итогом работы с каждым блоком является отработка знаний в соответствии с уровнем профессиональной направленности.

Весь материал носит информативный характер, что повышает мотивацию изучения английского языка профессиональной направленности.

Благодаря технологиям, присущим данной платформе, присутствует возможность загрузки аудио- и видеоконтента для лучшего усвоения материала (рис. 3).

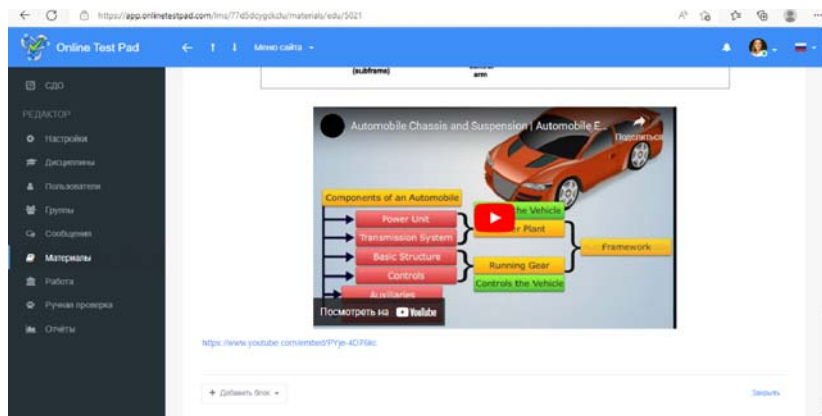


Рис. 3. Лекционный аудиоматериал

Содержание методических указаний носит универсальный характер, поэтому данные материалы могут быть использованы студентами всех специальностей очной и заочной форм обучения при выполнении конкретных видов самостоятельной работы.

Используя методические указания, студенты должны овладеть следующими навыками и умениями:

- правильного произношения и чтения на английском языке;
- продуктивного активного и пассивного освоения лексики английского языка;
- овладения грамматическим строем английского языка;
- работы с учебно-вспомогательной литературой (словарями и справочниками по английскому языку);
- подготовленного устного монологического высказывания на английском языке в пределах изучаемых тем;
- письменной речи на английском языке.

Следует отметить, что при использовании онлайн-курса в обучении функция преподавателя заключается в консультировании обучаемых, координировании их деятельности, методической помощи в организации их самостоятельной работы.

Целенаправленная самостоятельная работа студентов по английскому языку, а также аудиторная работа под руководством преподавателя

призваны обеспечить уровень языковой подготовки студентов, соответствующий требованиям ФГОС СПО к дисциплине «Иностранный язык»:

- уметь: общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы; переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности; самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас;

- знать: лексический (1200–1400 лексических единиц) и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности.

С целью подтверждения эффективности использования онлайн-курса на занятиях по иностранному языку в период с апреля по июнь 2020 г. было проведено пилотажное исследование, в котором приняло участие 47 студентов двух академических групп 3-го курса Уральского техникума автомобильного транспорта и сервиса, обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

При проведении занятий со студентами 1-й группы (23 человека) использовалась преимущественно традиционная форма обучения. В процессе деятельности у студентов наблюдались трудности в закреплении большого объема изучаемого материала, поскольку весь материал представлен на бумажных носителях (дидактические материалы, учебные пособия). Студенты 2-й группы (24 человека) в период апробации осваивали рассматриваемую учебную дисциплину посредством не только традиционных образовательных технологий, но также и онлайн-курса. Результаты апробации представлены в таблице.

Результаты апробации онлайн-курса в группах студентов, обучающихся по специальности 23.02.03 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»

Группа	Формат	Средний балл обучающихся за входной тест	Средний балл обучающихся за итоговый тест по всем модулям	Разница
Группа 1 (ТОР-30)	Традиционное обучение	4,2	4,7	+ 0,5
Группа 2 (ТОР-31)	Традиционное обучение совместно с прохождением онлайн-курса	4,1	4,9	+ 0,8

При выполнении самостоятельной работы с использованием онлайн-платформы Online Test Pad можно наблюдать повышение успеваемости студентов 2-й группы. Следовательно, можно сделать выводы об эффективности использования онлайн-курсов в организации самостоятельной деятельности студентов.

Дистанционные занятия вовлекают современное поколение в процесс обучения посредством цифровых и компьютерных технологий. Таким образом, могут быть сформулированы основные преимущества применения дистанционных технологий для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку:

- способствуют формированию учебной автономии студентов за счет повышения доступности учебного контента для прохождения в любое удобное время, в том числе за счет мобильных приложений;
- предоставляют огромный банк аутентичной информации в разном формате;
- дают возможность взаимодействия с другими студентами по учебному курсу, тем самым способствуя развитию коммуникации;
- приобщают к формированию сообщества заинтересованных в данной теме студентов;
- формируют навыки критического мышления и анализа [13, 14];
- расширяют знания студента в профессиональной области;
- позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [15, 16];
- формируют новые навыки и умения;
- представляют новый уровень академических достижений (по завершению курса большинство успешно справившихся студентов получают высокий заряд).

В заключение отметим, что дистанционное обучение – неотъемлемая часть образовательного процесса. Благодаря внедрению различных образовательных платформ студенты и преподаватели могут непрерывно взаимодействовать между собой, обогащая, и тем самым повышая мотивацию студентов к изучению как общепрофессиональных, так и специальных дисциплин.

Список источников

1. Improving the Quality of Education and Training (systems, institutions and programmes) through the UNEVOC Networks: A Presentation at the First China (Shenzhen) International Technical and Vocational Education Summit Forum, Shenzhen Polytechnic, Shenzhen, China, 19 May, 2006. URL: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EM_China06.pdf.
2. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Кислов А. Г. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3 (46). С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00>.
3. Липатова Л. Н. Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы // Мир науки и образования. 2015. Вып. 2 (2). С. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-tsel-zadachi-printsipy-i-formy/viewer>.
4. Минеева О. А., Клопова Ю. А. Использование LMS Moodle для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 (64). С. 387–390. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/08/70215>.
5. Андреев А. А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. 2013. № 5 (100). С. 40–46. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2013-5-100-40-46>.
6. Бакина Т. В. Организация дистанционного обучения в СПО по специальным дисциплинам // ПрофОбразование: междунар. интернет-изд. 2020. 21 мая. URL: <http://проф-обр.рф/blog/2020-05-21-1572>.
7. Гладышев Д. Е. Дистанционные технологии в преподавании общеобразовательных дисциплин в колледже // Профессиональное образование и рынок. 2020. № 2. С. 63–65. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10216>.
8. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. И. Лыжин, А. В. Феоктистов, В. С. Неумывакин // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 67–100. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>.
9. Ekmekçi E. Distance-education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 176. P. 390–397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.487>.

10. Григоренко И. Н. Технологии обучения иностранным языкам и процесс самостоятельной работы // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2021. № 4. С. 55–61.

11. Жаркова Д. В., Бекетова Ю. А. Онлайн-курс: разработка в условиях цифровизации образовательного процесса // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 70–86. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-70-86>.

12. Онлайн-курс «Устройство автомобиля». URL: <https://onlinetestpad.com/gu/account/login? returnUrl=/lms/77d5dcygckclumateris>.

13. Руднева И. С. К истокам организации самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей во Франции // Карельский научный журнал. 2013. № 4 (5). С. 37–39.

14. Есаулова И. В., Ягова Е. Ю. Информационно-коммуникационные технологии в процессе организации самостоятельной работы студентов при изучении математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2, № 11 (15). С. 66–71.

15. Борщева О. В. ИКТ-технологии – неотъемлемый элемент обучения иностранному языку в вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. науч. тр. М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2016. Вып. 4. С. 5–9.

16. Гущина О. М., Аникина О. В. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 34–37.

Статья поступила в редакцию 27.06.2022; одобрена после рецензирования 28.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

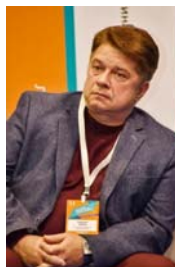
The article was submitted 27.06.2022; approved after reviewing 28.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.

СЛОВО ЧЛЕНУ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: ИНТЕРВЬЮ С В. И. БЛИНОВЫМ

Владимир Игоревич Блинов

*доктор педагогических наук,
профессор, директор*

*НИЦ профобразования
и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС,
Москва, Россия*



Владимир Игоревич Блинов – российский ученый, педагог, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ. Один из основоположников дидактики профессионального образования и обучения. С 2006 г. является руководителем Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования (ЦПОиСК ФИРО). Награжден медалью К. Д. Ушинского.

– Владимир Игоревич, расскажите, пожалуйста, немного о себе.

– Я человек очень редкого происхождения. Четыре поколения моих дедов и прадедов родились и жили в Москве. Оказывается, это большая редкость. Все мужчины нашего рода – педагоги. Конечно, они занимались и другими делами – предпринимательством, инженерным делом, наукой, – но всегда преподавали. При выборе профессии я особо и не выбирал.

– Какая из Ваших побед наиболее ярко отпечаталась в памяти?

– Если говорить о победах на научном фронте, то помню только, что каждое из них давалось весьма не просто. При этом все портили «мысли на лестнице». Хороший доклад, неплохая статья, учебник – но, кажется, что мог бы и лучше. Недочеты вообще лучше видны в завершенной работе. В результате победы становились не точками, а многоточиями, поводами для продолжения работы. Так что, я очень надеюсь, главные победы у меня еще впереди.

– *Чем молодым ученым могут быть полезны результаты Ваших исследований?*

– Я иногда показываю своим аспирантам собственные работы, демонстрирую ошибки и находки. Чаще находки. Хочется научить молодых исследователей внимательно читать, видеть идею, замысел, логику. Для тех, кто научился внимательно читать, и мои работы полезны. Сам я с аспирантских лет интересовался тем, что написал мой научный руководитель, и очень гордился своим учителем – Алексеем Ивановичем Пискуновым. Хочу, чтобы и мои ученики знали мои работы, хотя сегодня я многое в них хотел бы поправить.

– *Как именно, на Ваш взгляд, должна формироваться современная научная повестка?*

– Актуальность научных исследований – очень тонкая материя. Часто бывает, что острый практический вопрос не интересен с точки зрения науки, а глобальные научные проблемы мало что дают практике. Опытные ученые порой говорят, что выбор темы – половина диссертации. Технологии определения актуальности, по крайней мере, надежной, пока не существует. Присутствует даже элемент везения. Если у научного работника хорошо развита интуиция, то чаще всего актуальной оказывается тема, которая его волнует и интересует. Если интуиция пока развита недостаточно, то лучше полагаться на интуицию научного руководителя.

– *Что Вы бы могли выделить в качестве особенности журнала «ИНСАЙТ»?*

– «ИНСАЙТ» – очень хорошее название для педагогического журнала, будем надеяться, что его содержание будет отвечать тому, что написано на обложке. Очень хотелось бы увидеть работы, отвечающие названию журнала. Инсайт – озарение, идея, подаренная «мировым разумом». Современная педагогика остро нуждается не только в актуальности и доказательности исследований, но и в яркости и оригинальности идей.

– *Какие радикальные изменения, на Ваш взгляд, могут ждать отрасль педагогического и профессионально-педагогического образования в ближайшие годы?*

– Само словосочетание «радикальные перемены», особенно в отношении педагогического образования, вызывают даже некоторую на-

стороженность. Дело в том, что педагогическое образование развивается эволюционно, вместе со школой. Иногда чуть отстает, бывает, чуть обгоняет, но случаи радикальных перемен, революционных изменений крайне редки и, как правило, не очень удачны. Поэтому сегодня я вижу цель – задать педагогическому образованию опережающий характер, как это уже произошло в некоторых отраслях профессионального образования. Добиться опережения удавалось в тех сферах, где гармонично использовались два рычага: фундаментальность и практикоориентированность. Верю, что и в педагогическом образовании удастся найти гармонию этих двух начал. Вот это был бы прорыв.

– *Если бы представилась возможность задать любому ученому любой эпохи один вопрос, кто был бы этот ученый и что за вопрос?*

– Если бы представилась возможность переговорить с К. Э. Циолковским, то я бы спросил его, на чем основана его вера в человека космической эры. Как удастся человеку и человечеству преодолеть в себе глобальные недоверия и вражду? Почему он считал, что люди найдут в себе силы объединиться и шагнуть во Вселенную?

– *Чем Вы любите заниматься в свободное время?*

– В свободное время я люблю путешествовать. Зимой на лыжах, а летом на машине. Восхищаюсь величием гор, необъятностью океана и радушием людей.

– *Что бы Вы посоветовали молодым ученым и студентам, которые только начинают свой научный путь?*

– Кто-то из умных людей сказал, что человек, который правильно выбрал свое дело, уже счастлив. Желая всем, кто начинает этот нелегкий путь, ощутить вкус научной работы. Если она окажется по вкусу, то значит все получится. Желая научиться прислушиваться к себе.

– *Владимир Игоревич, благодарим Вас за содержательное интервью.*

Редакция журнала «ИНСАЙТ»

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Приглашаем Вас и Ваших коллег принять участие в издании очередного номера журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)».

Наш научный журнал принимает материалы для публикации по следующим **направлениям**:

- педагогические науки;
- психология;
- экономические науки.

Статьи должны освещать результаты исследований и (или) практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Каждая статья должна обладать научной новизной.

Содержание статьи должно включать следующие **обязательные элементы**: актуальность (в том числе ответы на вопросы: чем статья будет интересна научному сообществу, какой вклад внесет в науку?), цель и исследовательские вопросы (для обзорных и теоретических статей необходимо сформулировать гипотезу), обзор литературы, методы и подходы к исследованию, полученные результаты и заключение (ответы на поставленные вопросы).

Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих фактических сведений.

Рекомендуется учитывать, что весь материал, поступающий в журнал, проходит рецензирование и проверку на оригинальность.

Статьи предоставляются на русском или английском языках в электронной версии в виде файла формата *MS Word* для *Windows* (*.doc) по электронной почте Insight-rsvpu@mail.ru. Имя файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

Отдельными файлами направляются:

- заявление о публикации статьи и передаче прав на нее, включающее также согласие на обработку персональных данных и использование изображения;
- портретная фотография автора на светлом фоне с хорошим разрешением.

График выхода журнала

Выпуск № 1	Выпуск № 2
Прием материалов: до 31 января	Прием материалов: до 30 апреля
Дата выхода журнала в свет: 10 марта	Дата выхода журнала в свет: 10 июня
Выпуск № 3	Выпуск № 4
Прием материалов: до 15 сентября	Прием материалов: до 31 октября
Дата выхода журнала в свет: 20 октября	Дата выхода журнала в свет: 20 декабря

Публикация материалов осуществляется на **бесплатной** основе.

Требования к статьям, образец заявления, а также дополнительную информацию о журнале можно найти на сайте **EdInsight.ru**.

При написании статьи автор должен руководствоваться ГОСТ Р 7.0.7–2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Требования к авторскому оригиналу:

1. Объем статьи должен составлять от 10 до 20 тыс. знаков (с пробелами), включая аннотацию и список литературы.

2. В состав статьи необходимо включать:

- тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия на книгу, статью, спектакль и т. п.);

- УДК;

- doi: 10.17853/2686-8970-202...-...-...;

- название на русском (не более 12 слов) и английском языках.

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко, но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность;

• имя, отчество, фамилию, ученую степень, звание, должность, место работы (название организации) и проживания (город, страну) автора на русском и английском языках, его электронную почту и ORCID;

Образец оформления:

Иван Иванович Иванов

*доктор педагогических наук, профессор,
проректор*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*ivanov@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4616-0758>*

• аннотацию (*abstract*) объемом до 500 п. з. на русском и английском языках. Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации, содержащее структурные части (цель, методология и методы, результаты, научная новизна и практическая значимость);

• ключевые слова (*keywords*) на русском и английском языках. Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, перечень таких слов должен быть точным, полным и одновременно лаконичным (5–7 слов или словосочетаний);

• библиографическую запись для цитирования (*for citation*): дается библиографическое описание статьи.

Образец оформления:

Для цитирования: Иванов И. И., Петров П. П. Перспективы развития педагогического образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 10–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

For citation: Ivanov I. I., Petrov P. P. Prospects for the development of pedagogical education // INSIGHT. 2021. № 4 (7). P. 10–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

3. Компоновка текста осуществляется следующим образом: сначала указываются все вышеназванные элементы на русском языке, ниже в таком же порядке – на английском (для статей на английском

языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

4. Заголовки могут быть выделены любым способом.

5. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word* для *Windows* и обязательно иметь заголовки.

6. Рисунки должны иметь подрисуночную подпись. Схемы необходимо создавать в программе *Visio* (если нет такой возможности – набрать в *MS Word*); фотографии следует отсканировать с хорошим разрешением (300 точек на дюйм), предоставить отдельным графическим файлом в форматах *.jpg, *.tif, *.png, графики (диаграммы) подкрепить оригинальным файлом *MS Excel*.

7. Формулы должны быть набраны в программе *MathType* и содержать экспликацию.

8. После основного текста статьи на русском и английском языках указывают следующие элементы издательского оформления: дополнительная информация об авторе (авторах), сведения о вкладе каждого автора, указание об отсутствии или наличии конфликта интересов, детализация такого конфликта, если он имеется (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

9. Список источников должен содержать все цитируемые в тексте работы в порядке цитирования. При ссылке на источник в тексте в квадратных скобках приводится порядковый номер работы по списку источников и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент, например: [1, с. 15]. Список источников формируется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. При повторном обращении к источнику следует использовать тот же порядковый номер. Список источников должен содержать не менее 15 источников, из которых более 50 % работ должны быть опубликованы в последние 5 лет, 30 % – иностранными. При оформлении списка источников названия периодических изданий (журналов) сокращать не рекомендуется. Запрещено цитирование в виде перечисления работ. Каждая ссылка должна быть обоснована контекстом.

Научное издание

Scholarly journal

ИННОВАЦИОННАЯ НАУЧНАЯ СОВРЕМЕННАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАЕКТОРИЯ (ИНСАЙТ)

Научный журнал

Выпуск 3(11)

INSIGHT

Scientific journal

Issue 3(11)

Редакторы: Т. В. Шептунова, Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева, В. А. Соловьева

Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина

Дизайн обложки: С. В. Сидоров

Перевод на английский: Т. В. Лузянина

Editors: T. V. Sheptunova, E. V. Suvorova, E. V. Evstigneeva, V. A. Soloveva

Computer Layout: A. V. Kebel, N. A. Ushenina

Cover Design: S. V. Sidorov

Translation into English: T. V. Luzyanina

<https://www.EdInsight.ru>

e-mail: insight-rsvpu@mail.ru

Журнал основан в 2020 г.

Journal was founded in 2020

Подписано в печать 11.10.22. Формат 70×108/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,6. Уч.-изд. л. 9,8. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
