

ВЕСТНИК МГППУ.

СЕРИЯ «СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ».

**MCU JOURNAL
OF MODERN COLLEGE**

№ 3 (3)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

**Издается с 2022 года
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2022
Quarterly**

**Москва
2022**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

<i>Реморенко И. М.</i> председатель	ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО
<i>Рябов В. В.</i> заместитель председателя	президент ГАОУ ВО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
<i>Геворкян Е. Н.</i> заместитель председателя	первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, академик РАО
<i>Агранат Д. Л.</i> заместитель председателя	проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

<i>Воробьева Н. А.</i> главный редактор	кандидат педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Обоева С. В.</i> заместитель главного редактора	кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Блинов В. И.</i>	доктор педагогических наук, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
<i>Вачкова С. В.</i>	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Гринишкун В. В.</i>	доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Иоффе А. Н.</i>	доктор педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Ишмуратова Е. М.</i>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка
<i>Исаев Е. И.</i>	доктор психологических наук, профессор, МГППУ (Москва, Россия)
<i>Кепалайте А. П.</i>	кандидат психологических наук, доцент, член Литовской ассоциации психологии А. Адлера, Университет им. Витаутаса Великого (Каунас, Литва)
<i>Кондаков А. М.</i>	доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Кравцов Г. Г.</i>	доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО МГППУ (Москва, Россия)
<i>Кравцов Л. Г.</i>	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Кудрявцев В. Т.</i>	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Левченко И. Ю.</i>	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Лобжанидзе А. А.</i>	доктор педагогических наук, профессор, МПГУ (Москва, Россия)
<i>Львова А. С.</i>	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Михайлова Н. Н.</i>	доктор педагогических наук, Высшая школа народных искусств (академия) (Москва, Россия)
<i>Мудрик А. В.</i>	доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, МПГУ (Москва, Россия)
<i>Потемкина Т. В.</i>	доктор педагогических наук, профессор, НИТУ МИСиС (Москва, Россия)
<i>Приходько О. Г.</i>	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Сергеев И. С.</i>	доктор педагогических наук, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
<i>Резаков Р. Г.</i>	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Ушакова Е. В.</i>	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Филипович С.</i>	доктор психологических наук, профессор, Университет Нови-Сад (Нови-Сад, Сербия)
<i>Флегонтова Н. П.</i>	кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Чозгиян О. П.</i>	кандидат педагогических наук, МГПУ (Москва, Россия)
<i>Яковлева И. М.</i>	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)

EDITORIAL COUNCIL:

- Remorenko Igor**
chairman
Rector of Moscow City University,
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
- Ryabov Viktor**
deputy chairman
President of Moscow City University,
Head of the Universitywide Department of History, Doctor of Historical
Science, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education
(Moscow, Russia)
- Gevorkyan Elena**
deputy chairman
First Vice-Rector of Moscow City University,
Doctor of Sciences in Economics, Professor, Academician
of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
- Agranat Dmitry**
deputy chairman
Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow
(Moscow, Russia)

EDITORIAL BOARD:

- Vorobieva Natalya**
editor-in-chief
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Oboeva Svetlana**
deputy editor-in-chief
PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Blinov Vladimir**
Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)
- Bogdanova Tamara**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow,
Russia)
- Vachkova Svetlana**
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University
(Moscow, Russia)
- Grinshkun Vadim**
Doctor of Education Sciences, Professor, Full member of the Russian
Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Ioffe Andrei**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Ishmuratova Elena**
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Institute
of Inclusive Education, M. Tank Belarusian State Pedagogical University
- Isayev Evgeny**
Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology
and Education (Moscow, Russia)
- Kepalaitė Albina**
PhD in Psychology, Associate Professor, Member of Lithuanian Association
A. Adler, Vytautas Magnus University in Kaunas (Kaunas, Lithuania)
- Kondakov Alexandr**
Doctor of Education Sciences, corresponding member of the Russian Academy
of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Kravtsov Gennady**
Doctor of Philosophy Sciences, Professor of UNESCO Chair, Moscow State Uni-
versity of Psychology and Education (Moscow, Russia)
- Kravtsov Lev**
PhD in Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Kudryavtsev Vladimir**
Doctor of Psychology, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Levchenko Irina**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Lobjanidze Alexander**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University
(Moscow, Russia)
- Lvova Anna**
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University
(Moscow, Russia)
- Mikhailova Natalia**
Doctor of Education Sciences, High School of Folk Arts (academy) (Moscow,
Russia)
- Mudrik Anatoly**
Doctor of Education Sciences, Full member of the Russian Academy of Educa-
tion, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
- Potemkina Tatiana**
Doctor of Education Sciences, Professor, NUST MISIS (Moscow, Russia)
- Prikhodko Oksana**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Sergeev Igor**
Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy of Na-
tional Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia)
- Resakov Ravil**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Ushakova Elena**
PhD in Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Filipović Sanja**
Doctor of Psychology, Professor, University of Novi Sad (Novi Sad, Serbia)
- Flegontova Natalia**
PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Chozgiyan Olga**
PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Yakovleva Irina**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

Обновление содержания СПО

- Белотелова Н. В. Сравнительный анализ художественных текстов Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова на занятиях по литературе в колледже 6
- Gorshkova E. V. Communicative approach to the study of the grammar system of russian as a foreign language 18

Современные технологии подготовки кадров

- Болдырева О. А. Личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегия взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО 29
- Чозгиян О. П., Штильман Н. В. Практика пробных уроков как путь индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей в современном колледже 37

Психологическое сопровождение обучающихся

- Валяева Р. В. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения 49
- Кравцов О. Г. Исследование различий в представлениях о сотрудничестве по вопросам проблем в поведении обучающихся у родителей (законных представителей) и педагогов образовательных организаций 59

СПО: история и современность

- Мануйлова В. В. Организация инклюзивной образовательной среды в системе среднего профессионального образования 68

- Авторы «Вестника МГПУ». Серия «Современный колледж», 2022, № 3 (3)..... 80**

- Требования к оформлению статей..... 83

CONTENTS

Content Update SPO

- Belotelova N. V. Comparative analysis of L. Tolstoy
and I. Goncharov at college lessons in literature.....6
- Gorshkova E. V. Communicative approach to the study
of the grammar system of russian as a foreign language 18

Modern Technologies of Personnel Training

- Boldyreva O. A. Personal and professional development
of the future teacher as a strategy of interaction between teacher
and student at the level of SPO29
- Chozgian O. P., Shtilman N. V. The practice of trial lessons
as a way to individualize the professional training of the future
teachers in a modern college37

Psychological Support for Students

- Valyaeva R. V. Pedagogical leadership as a resource
for the development of the education system and the object
of measurement 49
- Kravtsov O. G. Study of differences in perceptions
of cooperation on behavioral problems of students
by parents (legal representatives) and teachers
of educational organizations.....59

SPO: History and Modernity

- Manuilova V. V. Organization of inclusive educational
environment in the system of secondary vocational education.....68

Authors of the MCU Journal of Modern College, 2022, № 3 (3).....

- Requirements for Style of Articles..... 83



УДК 37.01

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.1

Н. В. Белотелова ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Институт среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского
Московского городского педагогического университета,
Москва, Российская Федерация
E-mail: 666-natali@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5148-6376

Сравнительный анализ художественных текстов Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова на занятиях по литературе в колледже

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования метода сравнительного анализа на занятиях по литературе в работе с обучающимися по программам среднего профессионального образования (СПО) в процессе изучения творчества Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова.

Цель статьи заключается в описании методики сравнительного анализа на занятиях по литературе с обучающимися СПО.

Методология и методы: анализ, сравнение, классификация.

Основные результаты исследования. В статье предлагается вариант методического решения применения метода сравнительно-исторического анализа художественных произведений в преподавании дисциплины «Литература» в процессе реализации образовательных программ СПО.

Научная новизна. В работе на основании анализа трудов российских исследователей выявлены и описаны теоретические и методические аспекты использования сравнительно-исторического анализа художественных произведений на занятиях по литературе с обучающимися СПО на примере изучения романов Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова.

Практическая значимость. Предлагаемая методика может быть использована преподавателями литературы образовательных организаций СПО в процессе развития умений обучающихся в области художественного анализа произведений.

Ключевые слова: сравнительный анализ; литература; педагогика; методика; классификация; среднее профессиональное образование; мотив детства; мотив семьи; роман; классика; Л. Толстой; И. Гончаров.

N. V. Belotelova ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky
Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: 666-natali@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5148-6376

Comparative analysis of L. Tolstoy and I. Goncharov at college lessons in literature

Abstract. The article uses the method of comparative analysis in the literature classes in the SVE system when studying the work of L. Tolstoy and I. Goncharov.

The purpose of the article is to identify the practical significance of comparative analysis in literature classes for the study of literary texts.

Methodology and methods: analysis, comparison, classification.

The main results of the study. The article gives an example of the practical application of the comparative analysis of works of art.

Scientific novelty. Based on the analysis of the works of Russian researchers, the work identifies and describes common themes and motives in the work of L. Tolstoy and I. Goncharov.

Practical relevance. The proposed methodology provides the possibility of a deeper and more effective artistic analysis in the study of literature.

Keywords: comparative analysis; literature; pedagogy; methodology; classification; secondary vocational education; childhood motive; family motive; novel; classics; L. Tolstoy; I. Goncharov.

Литература как учебная дисциплина в системе реализации образовательных программ среднего профессионального образования (СПО) может способствовать не только формированию нравственных, гражданских, патриотических идеалов молодого поколения, но и развитию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов. Особенную значимость такая возможность приобретает в процессе подготовки будущих педагогов — молодых учителей и воспитателей детей дошкольного возраста. Знания и умения, приобретенные студентами на уроках литературы в колледже, равно как и идеи, нравственные оценки, чувства, сопутствовавшие прочтению и анализу литературных произведений, могут непосредственно использоваться в их будущей собственной образовательно-воспитательной работе с детьми.

В основе методики преподавания литературы лежит чтение текста и его анализ, однако сжатая программа СПО не позволяет вместить в себя исчерпывающее исследование произведений. Как часто даже школьный учитель жалуется на недостаточное количество часов, имея при этом два года, а преподаватели колледжей вынуждены дать тот же объем знаний за один учебный год.

На практических занятиях по литературе педагоги встречают самые разные трудности, которые могут определяться как рамками рабочей программы,

так и спецификой восприятия литературного текста нечитающим молодым поколением. При этом независимо от особенностей программы и конкретной студенческой аудитории целесообразно приступать к изучению текста, используя метод комментированного чтения или анализа отдельных эпизодов произведения. А для того чтобы процесс был более продуктивным, интересным и помогал студентам выходить за пределы текста в контекст, мы предлагаем активно применять прием сопоставительного (сравнительно-исторического) анализа.

Одним из методологических аспектов сопоставительного анализа является сравнительно-исторический подход к изучению литературы на основе многогранного комплекса выявления и сопоставления различных проблем, связанных с рассматриваемым произведением, эпохой, биографией автора и иными аспектами. Такой подход позволяет развить способности студентов к обнаружению неочевидных взаимосвязей, умения в области обобщения идейного, проблемно-тематического, жанрового или стилистического характера, а также помогает им постигнуть суть отдельного литературного произведения.

В основе изучения литературы методом сравнительно-исторического анализа лежит рассмотрение двух или более художественных текстов в одном или нескольких аспектах, среди которых можно выделить: период создания, изображенные события, типы персонажей, позицию автора, сюжетные и композиционные сходства и различия, языковые средства.

А чтобы перейти к практике подобного анализа с обучающимися, необходимо обратиться к более конкретной классификации рассматриваемого метода исследования текстов. Самой первой подобной классификацией в отечественном литературоведении была разработка К. Д. Ушинского. Ученый предложил несколько приемов сравнения:

- «прием сравнения, преследующий цель установить только сходство между сопоставляемыми объектами;
- прием сравнения, преследующий цель установить различия между сравниваемыми объектами;
- прием сравнения, который направлен на выяснение сходства и различия» [10, с. 250].

Классическая классификация К. Д. Ушинского проста и не предполагает строгой последовательности, не ограничивает в выборе инструментария, помогает определить задачи сопоставления.

Более современная классификация принадлежит Н. А. Соболеву, в ней присутствует множество вариаций, и здесь каждый преподаватель решает, какой из них именно придерживаться. Выбор определит также тема занятия в зависимости от рода, жанра, композиции, сюжета и т. д.

Н. А. Соболев предлагает следующие виды сопоставления:

- «сопоставление содержания произведения с реальными историческими событиями;

- сопоставление образа героя с его прототипом; сопоставление эпизодов, сцен, явлений;
- сопоставление черновых вариантов с чистовым текстом; сопоставление образов;
- сопоставление текстов, близких по тематике, которое способствует более глубокому пониманию идейного смысла;
- сопоставление разных критических оценок произведения, образов, эпизодов;
- сопоставление литературы с другими видами искусства, выявление интермедиальности» [7, с. 34].

Данная типология уже шире предложенной К. Д. Ушинским, но в ней еще не предусматривается детальная организация деления текста и самого процесса анализа.

Строгое деление мы видим в подходе А. К. Киселева. Он выделяет три основания при проведении сравнительного анализа:

- «по содержанию и связи с текстом: сопоставления характеров, типов, образов, жанров, стилей, творческих индивидуальностей, художественных методов и т. д.;
- по этапам постижения произведения: восприятие и первоначальная оценка, анализ, интерпретация;
- по степени свернутости: сравнение может быть включено в какое-то иное умение или же представлять собой развернутое умение» [4, с. 8].

На занятиях по литературе предпочтительнее подбирать методiku сравнительного анализа индивидуально для каждой темы. При этом общим и наиболее гибким, приемлемым для обучающихся, как показывает практика, становится последний из перечисленных выше приемов в подходе К. Д. Ушинского, когда необходимо обнаружить сходства и различия двух сравниваемых произведений, либо опора на первую группу сравнения А. К. Киселева, достаточно интересную (и более глубокую) для студентов и для анализа текста совместно с преподавателем, и для самостоятельного рассмотрения в индивидуальной работе в ходе чтения текста.

Л. Н. Толстой и И. А. Гончаров — классики отечественной литературы, создавшие великолепные образцы романистики в XIX веке, что обусловило включение их произведений в рабочие программы по литературе для СПО. Их произведения, несомненно, представляют особый интерес для сравнения, поскольку взаимодействию классиков посвящено крайне мало исследований. Между тем писатели работали над своими произведениями в одно историческое время и имели точки соприкосновения, подтверждением чему служит их переписка 1850-х годов. При подготовке к использованию приема сравнительного анализа на уроках литературы в колледже педагогу целесообразно изучить труды литературоведов, исследования которых посвящены сходству и различию творчества двух авторов, — это Н. Н. Апостолов, выдающийся

знарок творчества Л. Н. Толстого; современные ученые В. И. Мельник, Н. Л. Ермолаева, В. Г. Морозова, Т. Г. Ушакова.

Н. Н. Апостолов впервые обнаружил общность между Л. Н. Толстым и И. А. Гончаровым, именно он сделал акцент на эмоциональных высказываниях Гончарова в письме о схожести эпистолярного жанра обоих классиков: «Может быть, и я подталкивал Вас...», — пишет Иван Александрович своему коллеге Льву Николаевичу, осознав успешный литературный старт Толстого, на который он, быть может, оказал влияние и был несказанно рад этому [1, с. 37].

С рассказа об этих изысканиях Н. Н. Апостола следует начинать занятие, посвященное сравнительному анализу произведений данных романистов, чтобы обосновать целесообразность сопоставления, мотивировать обучающихся на поисковую деятельность и показать возможную литературную преемственность их творчества.

В. И. Мельник в своих работах акцентирует внимание на уже упомянутой цитате из письма И. А. Гончарова и обращает внимание на то, что анализ творческих взаимосвязей И. А. Гончарова и Л. Н. Толстого интересно построить на схожести взглядов и жизненных установок прозаиков: «Толстой был близок Гончарову как художник с большими нравственными, идеальными запросами. Оба они тяготели к традиционным нравственным ценностям, скрепляющим человеческое общество: религия, семья, сердечная доброта человека. Из массы писателей той поры их обоих выделяло негативное отношение к жоржсандизму. Оба видели в женщине прежде всего жену, мать семейства» [5, с. 44]. Несмотря на возрастную пропасть, а это все-таки 16 лет, писатели были очень близки в представлениях о жизненном укладе и этот факт ярко выделялся на страницах их романов.

Приведенное наблюдение В. И. Мельника значимо не только для изучения данной темы, но и для развития метода сравнительно-исторического анализа на занятиях по другим темам: ведь изучение литературы (как в школе, так и в колледже) часто связывается с проблематикой семьи, религии, нравственности, быта; об этом обязательно нужно говорить со студентами, проводя параллели с современностью.

В. И. Мельник, как и Н. Н. Апостолов, отмечает высокую оценку, которую давал И. А. Гончаров роману «Война и мир», и то, с каким восхищением Иван Александрович наблюдал за отзывами современников: «Гончаров, как и Тургенев, как и многие другие современники, не мог этого не оценить по достоинству. Его потрясала самостоятельная сила самовыражения и оригинальности Толстого, так свободно и органично проявляющаяся в границах романного жанра, мыслимого до сих пор куда более локально. Вот откуда определение Гончарова: русская “Илиада”» [5, с. 46]. Гончаров всецело признал и провозгласил превосходство Толстого над всеми братьями по перу, поскольку такого масштаба повествования в отечественной литературе еще не брал никто до той поры.

Н. Л. Ермолаева также обратила внимание на творческие переключки рассматриваемых авторов в контексте сравнительно-исторического анализа главных героев крупнейших работ писателей: «В романе (“Война и мир”) дважды повторяется гончаровская характеристика главного достоинства Обломова: “золотое сердце”. Гончаровым она вложена в уста Штольца. В народном представлении “золотое сердце” — это сердце щедрого, умного, любящего, прекрасногодушного человека. В соответствии с толстовскими представлениями о человеке Пьеру свойственен “ум сердца”, то есть то качество, которым в полной мере обладает и Обломов. О “золотом сердце” Пьера скажет Андрей Болконский, может быть, единственный, кроме Наташи, герой, хорошо понимавший душу друга» [3, с. 6–7]. Здесь же автор отмечает, что оба героя показаны не изолированно, а в противопоставлении своим близким друзьям: Обломов противопоставлен Штольцу, а Пьер — Андрею.

«Как и Гончаров для Обломова, Толстой использует для характеристики Пьера образы дивана и халата. Отношение героев к халату и сближает, и различает их. Для Обломова в доме Пшеницыной жизнь в халате — это заведенный им самим, во многом естественный для него, пережившего любовную драму, потерявшего жизненную цель, порядок: даже в сцене любовного объяснения с Агафьей Матвеевной он показан одетым в халат. Для Пьера же “особенно живо, оскорбительно и постыдно было ... воспоминание о том, как однажды, вскоре после своей женитьбы, он в двенадцатом часу дня, в шелковом халате, пришел из спальни в кабинет и в кабинете застал главного управляющего, который почтительно поклонился, поглядел на лицо Пьера, на его халат и слегка улыбнулся, как бы выражая своей улыбкой почтительное сочувствие счастью своего принципала”» [3, с. 8]. Способ изображения героев также одинаков, только сами Обломов и Безухов по-разному понимают и принимают свой «диванный» образ жизни в халате. Ермолаева подчеркивает в обоих детскость, сочетающуюся не только с чистотой помыслов, но и с грозностью в момент нетипичной для них решимости.

Н. Л. Ермолаева убеждена, что созвучная творческая история величайших писателей породила таких же непростых героев, как они сами: внешне незлобивых и простодушных, внутри — страдающих о судьбах человечества и своей родины. Ее исследование в значительной степени наполнено дидактикой и может стать эффективным проводником на занятиях с обучающимися при сопоставлении произведений романистов.

Ряд литературоведов, в том числе Т. В. Ушакова и В. Г. Морозова, анализируют психологизм романов И. А. Гончарова и Л. Н. Толстого. «Л. Н. Толстой уделял огромное внимание нравственному самосовершенствованию, ввиду этого идейно-нравственные поиски героев являлись ведущей линией в проблематике всего произведения. Герои Л. Н. Толстого — это характеры динамичные, меняющиеся под воздействием впечатлений и переживаний. Лев Николаевич использует психологические приемы для того, чтобы

развитие характера было значительно ближе к реальности. В любом душевном движении и переживании писателю важен нравственный смысл. Особенности такого подхода Л. Н. Толстого к человеку обусловили принципы психологизма в его романах» [9, с. 125]. Психологизм в романах Л. Н. Толстого ранее отметил и Н. Г. Чернышевский, обозначив его термином «диалектика души».

«В “Обломове” И. А. Гончарова интересует судьба человека, духовная жизнь, которая связана с процессом становления личности. Но главные герои предстают перед нами как уже сложившиеся, а их биографические истории приводятся в тексте ретроспективно. Действие “Обломова” относится к прошлому. И в произведениях Л. Н. Толстого примечательна такая организация художественного времени при психологическом анализе. Для писателя характерно расхождение между тем временем, в котором реально происходит переживание, и временем рассказа о нем. Длительность рассказа о состоянии не зависит от длительности самого переживания. Подобная организация художественного времени позволяет донести до читателя все богатство внутреннего мира героев, подробно объяснить психологические процессы и состояния» [9, с. 126].

Т. В. Ушакова и В. Г. Морозова подводят к мысли, что диалектика души была свойственна и Гончарову, однако авторы приходят к этому явлению разными путями. И. А. Гончаров далек от психологизма и не стремится сделать его центром повествования, но для писателя важно целостное восприятие героем жизненных явлений, которое приводит к формированию того или иного мировоззрения.

«В произведениях Л. Н. Толстого, как и у И. А. Гончарова, наиболее полное выражение душевный конфликт находит во внутренних монологах. Для Л. Н. Толстого и для И. А. Гончарова характерно расхождение между тем временем, когда происходит душевное переживание, и тем временем, когда рассказывается об этом» [9, с. 128], — проведя сопоставительный анализ психологизма в романах обоих писателей, Т. В. Ушакова и В. Г. Морозова пришли к выводу, что у прозаиков намного больше общего, чем различного. Исследуемые главные герои проживают похожие испытания, рефлексиируют, делают выбор в пользу нового, обновленного Я.

Существует еще один вектор творческого сближения романистов, который всегда вызывает интерес у студентов. И Л. Н. Толстой, и И. А. Гончаров тяготеют к теме семьи и исследованию изменения взглядов и образа жизни героя под влиянием брака и семьи. И в этом ключе мы с обучающимися анализируем два романа, которые вышли в 1859 году.

Достаточно сложно подойти к вопросу семейных отношений, говоря о Гончарове, потому как сам писатель не имел семьи и не сумел в реальной жизни создать идиллию, в которую мечтал погрузиться. Анализируя произведение, мы со студентами можем порассуждать, какой могла быть его история или какой Гончаров хотел бы ее увидеть: подсказки обучающимся предлагает роман «Обломов».

У Ильи Ильича, как у многих, представление о семейной гармонии сложилось еще в детстве. Его сны и реалии наполнены нежными воспоминаниями о беззаботных буднях ребенка, окруженного заботой няни. Можно предположить, что эта женщина во многом повлияла на понимание домашнего комфорта Обломовым и на его требования к потенциальной спутнице. В качестве претенденток на эту роль мы рассматриваем Ольгу Ильинскую и Агафью Пшеницыну.

Гончаров создает образ деятельной Ольги, проводя таким образом практически научный опыт. Юная особа пытается воскресить меланхоличного героя, живущего строго в привычной среде. Не исключаем, что любовное чувство не являлось истинным со стороны девушки. Она любила идею перевоспитания Ильи Ильича, попытку вывести его из зоны комфорта. Сам же герой, встретив героиню, увидел некий идеал женщины, но взгляд его был уже вначале страстным, сродни животным инстинктам: «ее взгляд встретился с его взглядом, устремленным на нее <...> ; им глядел не Обломов, а страсть» [2, с. 159]. Будучи стесненным влюбленным, герой признавался Ольге, что испытываемое им чувство мешает говорить, дышать, то есть духовное, возвышенное выходит за рамки привычного для Обломова и воздействует на него физически, а все необычное и новое кажется ему диким и снова заставляет бежать в привычный мир. В финале отношений с Ильинской оказалось, что «и в любви нет покоя, и она все меняется, все движется куда-то вперед, вперед...» [2, с. 427], — осознание реалий любовной истории удручило Обломова, рассеяло его ожидания. Ольга никогда не останавливалась в развитии, не видела пределов своих исканий, и это все больше пугало и загоняло в угол Илью Ильича. Он не прошел испытание любовью-страстью, не увидел себя в похожей модели отношений.

Можно ли сказать, что Агафья Пшеницына дала Обломову то семейное счастье, которое он искал? Между героями не было высокого чувства, окрыляющего его обладателей. Но заботу женщины Илья Ильич воспринимал как должное, как данное ему с детства любимой няней: «Его как будто невидимая рука посадила, как драгоценное растение, в тень от жара, под кров от дождя, и ухаживает за ним...» [2, с. 474]. Это то, что требовалось для счастья Обломову, но семейное ли это счастье? Пшеницына олицетворяет собой семью, Ильинская — любовь, однако ни одна из женщин не делает Илью Ильича образцовым супругом. Таким образом, далеко не главный герой словами автора пишет картину семейного благополучия.

Пожалуй, единственным образцом можно назвать союз Ольги и Штольца. В. А. Недзвецкий утверждал: «И взаимная любовь Штольца и Ольги Ильинской и их семейно-домашняя жизнь — есть положительная альтернатива Гончарова всем иным, изображенным в «Обломове» видам и формам первой и второй» [6, с. 125]. Думается, таким и видит семейное счастье писатель.

Для творчества Л. Н. Толстого тема семьи и семейного счастья также является традиционной. Сама личность писателя всегда привлекала внимание литературоведов и простых читателей не только в ключе философии и литературы,

но и в его отношении к институту брака. Второй век продолжают споры о союзе Льва Николаевича и Софьи Андреевны: писатель был умудренным опытом идеальным семьянином или домашним тираном? Возможно, роман «Семейное счастье» даст ответы на некоторые вопросы к Толстому. Что есть счастливый брак для мудрейшего мыслителя всех времен?

Как и многие произведения Л. Н. Толстого, «Семейное счастье» начинается с мотива детства. Сестры остаются без родителей и вместе с няней ожидают, когда приедет их опекун и будущее девочек каким-нибудь образом прояснится. Автор всегда помещает своих юных героев в трагические условия, в которых они непременно должны будут рано повзрослеть и достойно вступить во взрослую жизнь без родительского надзора. Так, Маша, встречая своего опекуна Сергея Михайловича, вспоминает слова ушедших родителей о том, что хорошо было бы найти дочери такого же замечательного супруга, как их дорогой друг семьи Сергей. И день за днем, не осознавая этого факта, Маша старается заслужить внимание и одобрение нового «родителя». Сергея Михайловича пугает напористость подопечной, и сначала он пытается уйти из ситуации, однако по возвращении его в имение история заканчивается браком.

Супружество у Л. Н. Толстого не бывает простым и понятным, так и «Семейное счастье» не обошлось без рефлексии героя и трансформации после горького поражения в битве за счастливый брак. Сергей Михайлович предупреждал неопытную девушку, что ей станет скучно после стремительного заточения и она захочет выйти в свет; и как только малейшие соблазны окружили Машу, она тут же поддалась им, а потом извела себя угрызениями совести. Несмотря на моральное падение героини, трансформация личности героини происходит, когда Маша собирает воедино образ супруги, матери, друга, хранительницы очага, отказывается от страстей и обещает себе новую счастливую жизнь в любви с Сергеем Михайловичем.

Обобщая материалы исследования, апробированные в процессе работы с обучающимися по программам СПО на уроках литературы, можно резюмировать основные технологические этапы работы по сравнительно-историческому анализу рассматриваемых произведений, которые могут быть перенесены и на изучение иных тем и произведений других авторов.

Во-первых, на занятиях по литературе тема, изучаемая посредством сравнительно-исторического анализа, требует мотивации на вдумчивое чтение и проблематизацию, связанную с последующим сравнительным анализом. Необходима и разработка предварительно подготовленного перечня вопросов для обсуждения со студентами. Несколько вопросов могут быть представлены в виде устных сообщений, чтобы раскрыть аудитории биографическую составляющую темы для выявления сходств и различий между творческим подходом Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова.

Прежде чем приступить к рассмотрению романов «Семейное счастье» и «Обломов», предлагается, например, обсудить следующие вопросы:

– Какие события детства сыграли особую роль в становлении личности каждого писателя и легли в основу будущих произведений? (Студенты готовят сообщения о личной трагедии детства Л. Н. Толстого: в полтора года у писателя умерла мать, что стало тяжелой травмой на всю жизнь и также повлияло на его творчество. Сообщение о детстве И. А. Гончарова должно раскрыть подробности семейного быта и абсолютное изобилие благ в доме, что привело автора к дальнейшему бездействию и нежеланию обеспечивать свое будущее.)

– При каких обстоятельствах познакомились писатели, какое впечатление произвели друг на друга? (Речь пойдет о начале взаимодействия Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова в 1850-х годах, когда малоизвестный и темпераментный Лев Николаевич вернулся в столицу после Севастопольских сражений и тут же захотел стать частью литературной элиты, а Иван Александрович уже прослыл великим русским писателем и занял твердую позицию в литературе.). Здесь же необходима информация об активной переписке романистов в 1850-х годах и обмене письмами спустя тридцатилетие, в 1880-х годах.

Биографические сведения и личная переписка Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова укажут на множество точек соприкосновения: композиционные и сюжетные пересечения, мотив детства, диалектика души и перерождение героя, тема семьи и брака, понимание любви и ее ценности. Преподаватель делает выводы по первой части занятия, поддерживая диалог со студентами.

Во-вторых, необходимо построить в сравнительно-аналитическом ключе непосредственное обсуждение художественных текстов. Предлагаем вариант перечня вопросов для анализа:

– В каком году вышли в свет романы «Семейное счастье» и «Обломов»? Как время написания роднит тексты?

– Как мотив детства проявляется в романах? Как события детства влияют на становление личности главного героя?

– Как главным героям видится идеал их жизни? Какое место в этой идеальной жизни занимает любовь? На что Илье Ильичу и Маше открывают глаза любовные взаимоотношения?

– Почему в романе «Обломов» Илье Ильич предпочел комфорт истинной любви, а в романе «Семейное счастье» героиня Маша пожертвовала душевным спокойствием и предпочла любовь и сохранение семейных отношений с Сергеем Михайловичем?

В ходе обсуждения двух романов преподаватель помогает обучающимся прийти к выводу, что Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова более других роднили темы детства, любви как испытания, института брака, диалектика души, то есть духовное перерождение героя при столкновении с жизненными испытаниями.

Таким образом, сравнительный анализ может способствовать развитию у студентов способности интерпретировать текст, заниматься поиском информации, рефлексировать, оценивать влияние биографических и исторических

событий на динамику текста. Благодаря подобной методике мы обучаем творческого и думающего читателя, способного познать художественное целое в полном объеме.

Список источников

1. Апостолов Н. Н. Толстой и о Толстом: новые материалы. М., 1927. Сб. 3. 259 с.
2. Гончаров И. А. Обломов: роман. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 640 с.
3. Ермолаева Н. Л. И. А. Гончаров и Л. Н. Толстой: творческие переключки // Известия Смоленского государственного университета. 2016. № 2 (34). С. 6–14.
4. Киселев А. К. Сопоставление как прием активизации эмоционального восприятия и интеллектуальной деятельности старшеклассников в литературном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1989. 16 с.
5. Мельник В. И. «Может быть, и я подталкивал Вас...» (К вопросу о творческих взаимосвязях И. А. Гончарова и Л. Н. Толстого) // Вестник славянских культур. 2010. № 4 (18). С. 43–53.
6. Недзвецкий В. А. Роман И. А. Гончарова «Обломов»: путеводитель по тексту. Ульяновск: Регион-Инвест, 2012. 192 с.
7. Соболев Н. А. Методика сравнительного анализа художественных произведений в школе: учеб. пособие для студ. и учителей-словесников. Смоленск, 1976. 88 с.
8. Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 22 т. М.: Худ. лит., 1978–1985.
9. Ушакова Т. В., Морозова В. Г. Психологизм романов Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова в контексте русской литературы второй половины XIX века (сопоставительный аспект) // Духовное наследие Л. Н. Толстого в современных культурных дискурсах: материалы XXXV Междунар. Толстовских чтений. Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого; отв. ред.: Д. А. Романов, Н. А. Красовская. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2016. С. 123–129.
10. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. М., 1968. 360 с.

References

1. Apostolov, N. N. (1927). *Tolstoy and about Tolstoy: new materials* (Sat. 3). Moscow. 259 p. (In Russ.).
2. Goncharov, I. A. (2020). *Oblomov: roman*. Saint Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus. 640 p. (In Russ.).
3. Ermolaeva, N. L. (2016). I. A. Goncharov and L. N. Tolstoy: creative roll calls. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2 (34), 6–14. (In Russ.).
4. Kiselev, A. K. (1989). Comparison as a method of activating emotional perception and intellectual activity of high school students in literary education. *PhD Dissertation of pedagogical sciences* (specialty 13.00.02 “Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)”). Moscow. 16 p. (In Russ.).
5. Melnik, V. I. (2010). «Maybe I pushed You...» (To the question about the creative relationships of I. A. Goncharov and L. N. Tolstoy). *Bulletin of Slavic cultures*, 4 (18), 43–53. (In Russ.).
6. Nedzvetskiy, V. A. (2012). *I. A. Goncharov's novel «Oblomov»: a guide to the text*. Ulyanovsk: Region-Invest. 192 p. (In Russ.).

7. Sobolev, N. A. (1976). *Methods of comparative analysis of works of art at school*. Textbook for students and teachers of literature. Smolensk. 88 p. (In Russ.).
8. Tolstoy, L. N. (1978–1985). *Collected works* (in 22 volumes). Moscow: Fiction. (In Russ.).
9. Ushakova, T. V., & Morozova, V. G. (2016). Psychologism of the novels of L. N. Tolstoy and I. A. Goncharov in the context of Russian literature of the second half of the XIX century (comparative aspect). In Romanov, D. A., & Krasovskaya, N. A. (Eds.) *Spiritual heritage of L. N. Tolstoy in modern cultural discourses*. Materials of the XXXV International Tolstoy Readings (pp. 123–129). Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy. Tula. (In Russ.).
10. Ushinsky, K. D. (1968). A guide to teaching on the «Native word». In Ushinsky K. D. *Selected pedagogical works*. Moscow. 360 p. (In Russ.).

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.2

Е. V. Gorshkova ⁽¹⁾

- ⁽¹⁾ Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky
Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: protopopovaev@mgpu.ru

Communicative approach to the study of the grammar system of russian as a foreign language¹

Abstract. The purpose of the article is to provide an analytical review on the communicative approach development and its impact on the study of the grammar system of Russian as a foreign language, show the model of teaching the Russian grammar system to non-native speakers. The research methods were literature review and case study. Due to the communicative approach, students began to successfully participate in speech situations, but over time, communicativeness separated from the conscious approach to learning, which led to the fact that grammatical errors were fixed in the process of skill formation. The modern method of teaching Russian as a foreign language again drew attention to the correctness and awareness of speech within the framework of the communicative approach, and to the correction of errors from the very beginning of learning. In a correct understanding of the communicative approach, grammar is given an important place. Our analysis shows the most productive approach to teaching Russian grammar in terms of communicative approach.

Keywords: communicative approach; communicative competence; grammar skills; speaking skills; Russian as a foreign language.

Introduction. The objective of the communicative exercise is to make the student want to participate in the speech situation. The communicative-activity approach appeared as a scientific development in the late 60s and early 70s of the last century. And it appeared precisely in Russia — here it is necessary to mention the works of Passov E. I., Lapidus B. A., Leontiev A. A. The main task of this approach was initially positioned to master communicative competence. Communicative competence is the ability to solve communicative problems with the help of language tools for one's own purposes. In turn, about nine competencies have already been distinguished in the communicative competence, including language, speech and others. The modern competence paradigm of all education has forty or more competences. In addition to language skills, the competence model also began to include such competencies as: organizational skills, the ability to use information technology, the ability to work in a group, the ability to lead a group, and many others, which leads to a shift in attention from other

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

equally important competencies — language, speech, sociocultural, compensatory and so on.

In 1976, the next international congress of International Association of Teachers of Russian Language and Literature took place in Warsaw. At this congress the communicative approach was declared the main direction of teaching Russian as a foreign language. The founders of this approach, such as B. A. Lapidus, A. A. Leontiev believed that it was necessary to teach speech from the very beginning only in speech communicative exercises. However, many Methodists, including B. A. Lapidus, understood that this was impossible.

At the moment, one can observe the flowering of communicative competence, but so far in all textbooks on the study of Russian as a foreign language, compiled on a communicative approach, one can see the classic exercises for filling in the gaps and compiling sentences. Thus, we see that it is impossible to teach from basic to advanced based on a purely communicative approach.

In order to understand the origins of the communicative approach, one must turn to the history of methodology in general. Vocational teaching of foreign languages was recorded in ancient Rome. The first translation schools appeared there, where students were engaged in translating classical Greek texts into Latin. At the same time, the first dictionaries appeared. Explanatory dictionaries appeared first. The next stage in the methodology of teaching foreign languages is the teaching of Greek and Latin in the Middle Ages. At this stage, the translation method also dominated, since there was no need to use these dead languages in communication. This went on for a long time until people began to communicate. The construction of railways gave impetus to the development of communication. People began to travel to other countries and a social order arose for the knowledge of a living language for communication. For teaching a living language, the old teaching methods were not relevant. The methodology required new techniques and methods. Thus, the following prerequisites for the development of new approaches to the study of languages have appeared:

- social order;
- the need for a scientific framework that explains how language acquisition occurs.

At the end of the 19th century, there were different ideas about how this happens. Supporters of the main method at that time believed that teaching a foreign language should take place in the same way as teaching a native language, which, from the point of view of modern methodology, is a serious flaw. This point of view was argued by the fact that the child masters the necessary communication tools by the age of 3, although initially he did not speak any language. Accordingly, it is necessary to teach the way a child is taught texts are not needed, grammar is completely excluded, explanations and translation are not needed — this is opposed to conversation, songs and game methods. There have been some successes in the practice of teaching the language in this way because the strength of these methods is the phonetic side of speech. Secondly, situations were selected in which

the language represented itself well and from which it was possible to understand how the language works. Thus, the selection of situations was made extremely high quality.

The next significant change in the methodology is the teaching approach. Teachers no longer stood at the podium with a pointer, dictating material in a monotonous voice — they began to move around the classroom, seeking understanding in different ways and at different levels.

At the same time, there was another point of view. At that time, Gestalt psychology was popular in the practice of psychology, and the supporters of this approach believed that one should not teach individual units of language but consider language as a whole and consider language units in a situation. Some provisions of this approach prompted the development of foreign language teaching methods in general.

In the 20th century, there was a kind of methodological “burst” and at that time a large number of different methods appeared. And methods continue to be born until now.

It’s necessary to draw attention to those approaches that have left a deep mark in the methodology of teaching foreign languages. First, it is worth noting the audio-lingual method. This method was created by two prominent American scientists — Charles Freese and Robert Lago. These two scientists, a linguist, and a psychologist, took a behavioral point of view of skill development. In other words, a stimulus is a response. In the classroom, this happened as follows: a limited number of models of the English language were identified and it was necessary to make sure that these models were securely fixed in the brain of the listener and reproduced by the students at the right time. However, memorization of speech patterns alone turned out to be ineffective — students only memorized the patterns, and eventually stopped analyzing why this or that form was used. A big plus of this method is a clear systematization and selection of material, and in combination with other methods gives a positive result.

Another method that not only left a mark on the methodology, but continues to exist to this day, is the grammar-translation method, which was the main method in the 19th century. This method is based on logical analysis, on qualitative tests, certain exercises, and grammar explanations. One property of this method is that it returns every time another popular method fails.

The reading method developed by Michael West at the beginning of the 20th century was especially relevant for those students who did not have the opportunity to travel to the country of the language being studied. It is noteworthy that not special educational texts were chosen for reading, but what was interesting to the students themselves.

In addition to methods, various training exercises were also developed at the beginning of the 20th century, which foreign language teachers still resort to.

As mentioned above, the need for one method or another was determined by the social order. As an example, let’s take the post-war situation in Europe —

the war ended and millions of people began to travel from one end of Europe to the other, which caused the need to learn the language as soon as possible in order to adapt in another country. Also, there was a need to create a system for assessing the knowledge of these students in order to provide them with work and other benefits. Hence the need arose to create a methodology that would quickly include a person in public life, give him the opportunity to speak, participate in professional activities and survive — and this is how the communicative approach was born. Thus, we can assert that this method also appeared in connection with the social order. In 1971, the Council of Europe instructed to describe the language by levels, to create a communicative competence with a description of its components and what means a student should have at each level.

The competence itself eventually appeared in the 90s along with the term “threshold level”. At the same time in Moscow, many methodologists made an attempt to describe the threshold level of the Russian language. The Methodists of the Pushkin Institute were the first to do this. After them, their definitions were presented by the methodological councils of Moscow State University, Lomonosov and Moscow State Linguistic University. Maurice Thorez, colleagues from the countries of the post-Soviet space also joined — Armenia and others. Today, each university has departments that deal with competencies of different levels.

The description of the language by levels made it possible to clearly understand what a person needs to know in order to survive — how many lexical units are needed for this; What you need to know to move to the next level. This description highlighted the so-called “threshold level”, which allows a foreigner to study at a Russian university.

It is generally accepted that the methodology is due to the Council of Europe for communication and level description, but the first dissertation devoted to communication exercises was written in 1963 by Efim Izrailevich Passov. He developed a set of communicative exercises for learners of Russian as a foreign language long before the ideas of communicative methodology came from Europe. It was possible to come to a communicative technique earlier than Europe thanks to a highly developed psychological science. Here it is necessary to mention L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. A. Leontiev, S. L. Rubinstein, I. A. Zimnyaya, T. V. Akhutin and others.

Due to the communicative approach, students began to successfully participate in speech situations, but over time, communicativeness separated from the conscious approach to learning, which led to the fact that grammatical errors were fixed in the process of skill formation. The modern method of teaching Russian as a foreign language again drew attention to the correctness and awareness of speech within the framework of the communicative approach, and to the correction of errors from the very beginning of learning. In a correct understanding of the communicative approach, grammar is given an important place.

We would like to note the merits of the modern methods of teaching Russian as a foreign language:

1. Professionally and qualitatively developed theory.
2. Bright and interesting educational and methodical complexes. It is worth noting here that there are still few such high-quality WCUs created in Russia compared to Western developments.
3. The first large edition of the Book of Grammar. Russian as a foreign language” issued by Moscow State University. Lomonosov, edited by A. V. Velichko.
4. Well-designed testing system.

Thus, now, in the methodology of teaching Russian as a foreign language, there are many manuals devoted to vocabulary, phonetics and grammar of the Russian language, but there are relatively few teaching materials that contain such communicative exercises that would motivate students to enter into a speech situation.

Model of teaching Russian as a foreign language by the communicative method. The communicative method is intended to organize the educational process according to the model of real communication. It is based on the idea of communicative linguistics that the unit of the process of verbal communication is a speech act, during which its participants, using linguistic and paralinguistic means, realize their communicative (in other words, speech) intentions (or intentions). The latter by no means always consist in simply conveying some information, but may also have a different focus, such as: to receive information, to induce a person to act or to keep him from acting, to win over the interlocutor, etc. From this point of view, it is studied which means of language are used to carry out this or that intention. The pinnacle of language proficiency is declared to be communicative competence, which in a productive way consists in the ability to achieve the necessary goals of communication with the help of language, and in a receptive way — to understand the intentions expressed by the speech of other people. Its organic aspects are linguistic competence, which consists in knowing the means of the language and the rules for their use, as well as speech competence, which consists in the ability to build meaningful speech works using these means: from a complete statement to a lengthy text.

From the psychological side, the communicative method proceeds from the ideas of the activity of psychology, while increasing attention to the individual characteristics of the individual in terms of his real needs, interests and capabilities, and therefore the real goals in using the language.

In accordance with this, with the communicative approach, the student is recognized as an active subject of learning, and his communicative competence is considered the object. The purpose of training is the formation of communicative competence corresponding to the real needs, interests, and capabilities of the individual. The orienting basis is communicative tasks correlated with the language and speech methods of their solution.

The communicative method is based on a number of principles:

1. Communicative orientation of training. The basic unit of learning is the (oral or written) speech act. This principle requires students to be involved from the very

beginning of training in communication between themselves and the teacher in order to solve life problems that arise in the course of a changing reality. A natural or close to it motivation for the performance of educational tasks is assumed with the focus of the student's attention to a greater extent on the purpose and content of the statement and to a lesser extent on its form. This requires a special (communicative) behavior of the teacher, who involves students in communication, sets them communicative tasks.

2. The practical orientation of training is basically understood in the same way as in the concept of a conscious-practical method, with the clarification that special attention is paid to considering the real communicative problems of students in the performance of certain speech acts. Therefore, there should not be communicatively irrelevant tasks, such as: "Replace the following sentences of the active voice with sentences of the passive voice".

3. The speech orientation of the educational process involves such a learning path in which lexical, grammatical, and phonetic skills are formed, if possible, in parallel with speech skills and communication skills, and in addition, they require the classification of exercises and the division of language material based on operations that are performed with its various categories in the functioning of language in speech.

4. The functional approach to learning consists in using such an organization of language means, in which units of different subsystems (phonetic, lexical, morphological, syntactic) are studied together, participating in the transfer of the meaning of a complete statement [1]. This approach consists in identifying the most important areas of communication that predetermine communication needs, reflected in certain intentions, speech actions, texts. The functional approach is also manifested in the fact that the selection and sequence of studying linguistic facts does not reflect their place in the language system, but is determined by their importance for communication within the selected topics and situations, the degree of difficulty and the complexity of presentation. At the same time, it is believed that this approach does not deny the systematic nature of education, which, however, is considered not as a particular methodological, but as a general didactic principle and is understood as a certain quality of knowledge. The knowledge that the student receives should reflect the connections between the units of the language that enter into combinations with each other when expressing any communicative intention. In modern textbooks on Russian as a foreign language, the case system is considered precisely from the point of view of functionality [4].

5. Situational-thematic organization of learning involves recreating situations of real communication in the lesson: any phrase that is part of the exercise must be related to the specific circumstances that occur in life [3]. When studying the case system, this principle correlates with the functional approach. So, for example, when training the instrumental case within the framework of the topic "My Hobbies", students learn to talk about their interests using the verbs to be interested, to get involved, to engage with nouns in the instrumental form.

6. Syntactic basis of learning. Since a complete thought is expressed only in sentences or large segments of speech, all new lexical and grammatical material is necessarily presented and studied as part of a phrase. It is the rules of its construction, the lexical content and the morphological characteristics of the included words that are actualized when solving certain speech problems that determine when and how this or that lexical or grammatical material will be introduced, explained and trained. Syntax is an important link in understanding the meanings of cases, since it is at the level of syntax that the functions of case forms are presented.

7. Concentricity and stages in learning. The allocation of stages and centers is based on determining the importance of mastering the skills to solve certain communicative tasks in a certain period of study. In accordance with this, the educational minimum of situations, topics of communication, as well as the language material used is selected — in this case, cases and their meanings.

8. Accounting for the individual psychological characteristics of the student's personality, which are understood as:

- natural ability to learn the language;
- greater development of auditory or visual memory;
- greater development of logical or associative thinking;
- tendency to inductive or deductive assimilation of new material;
- active or passive attitude to life in general and to learning in particular;
- introversion or extraversion of character;
- features of the student as a representative of his people, a citizen of his country and a native speaker of a certain language;
- outlook;
- interests;
- role in the team.

For the communicative method, individualization of learning based on the characteristics of the student's personality is the main means of creating motivation for learning and activating students during classes. Consciousness of learning is also associated with this, considered as a general didactic principle and understood in the sense that the interaction of active practice and intellectual comprehension of the language is associated with the awareness of the students themselves of the “personal meaning” of the actions performed, their understanding of the specific goals of the lesson, the ways to achieve them and the results of their own learning. work, conscious acceptance of the organization and motivation of learning that are offered to him.

Principles of grammar exercises implemented with a communicative approach.

When learning a language, one of the most important aspects is the assimilation of the grammatical system of the language. In connection with this, there

Historically, the attitude of methodologists to teaching grammar has changed: the role of grammar in teaching foreign languages has been either insignificant, implying intuitive assimilation (direct method, natural method, etc.), or has become

dominant (translation methods, consciously-comparative method, etc.). At present, since foreign language communicative competence is recognized as the main target of the subject “foreign language”, language knowledge and speech skills, including grammar, act only as certain means of its formation and mastering them by students is not an end in itself.

Thus, the goal of teaching the grammatical aspect of oral and written speech is the formation of grammatical skills that are realized through communication.

In the methodology of teaching Russian as a foreign language, various methods of implicit familiarization with the laws of constructing Russian sentences have been developed, which make it possible to assimilate the studied units through the practice of speech. In general, these techniques can be described as subject, verbal, and situational ways of introducing and fixing the morphological and syntactic patterns of the Russian language.

The subject path is that the selected grammatical units and categories are introduced based on real objects that can be found in the classroom.

The verbal path consists in the fact that the necessary grammatical categories are studied in a series of ordinary, standard situations, but the attention of students is drawn to actions. Each statement contains a new verb, justified by a momentary situation, state. At the same time, actions that actually occur or are played out in the class are called. For example, you can invite the student to stand near the blackboard, ask him to read, write, draw, and at the same time turn to the class with the question: What is he (she) doing? or: sitting at the table, close, open a book, etc. and ask the question: What am I doing? Then the students themselves produce and name these actions, thus training in the use of the 1st and 3rd person singular verbs [2].

The situational way seems to us the most suitable for conducting lessons of training the use of prepositional-case forms according to the communicative model. Situational dialogues and interrelated remarks illustrating certain grammatical phenomena are widely used in modern textbooks of Russian as a foreign language. The necessary grammar is introduced and consolidated in the situations characteristic of its functioning. For example, using the prepositional case when answering questions such as: Where do you live? Where are you studying? Situationally conditioned replicas of a certain grammatical composition can be pronounced by different types of reconstruction (in the form of the past tense, in the form of the plural, etc.); at the same time, students “stock up” with useful colloquial clichés, frequent expressions.

The process of forming a sustainable skill involves the passage of the following stages:

- perception of a grammatical unit when a student encounters an unfamiliar grammatical unit;
- imitation of a grammatical unit (the student acts according to a given pattern);
- substitution, i.e. the use of a grammatical unit in various contexts;

- transformation of the model depending on the conditions of communication;
- reproduction, ie. independent use of the model;
- stage of combination [2].

Practice shows that the formation of grammatical skills and the development of the grammatical structure of a foreign language are complex and lengthy processes for the student. At the same time, the teacher needs to remember about the positive transfer of the grammatical system of the native language to the system of the language being studied and about intralingual and interlingual interference.

Positive transfer allows students to master the grammatical phenomena of the target language relatively easily. So, when teaching native speakers of languages of the Indo-European group, the Russian language does not need to be explained what the category of the number of nouns or the degree of comparison of adjectives is, since these categories are also present in their language. Here, certain grammatical phenomena of the Russian language, for example, the case system, cause a certain difficulty. If Czech or Polish students are familiar with this phenomenon due to their own language, although they will also have a number of difficulties due to different case endings and meanings, then for English-speaking students this amount of grammatical material may seem overwhelming and they will continue to make mistakes at levels B1 – C1.

As for interlingual interference, it is expressed in the transfer of the system of grammatical features of the native language to the system of grammatical features of the language being studied. This type of interference manifests itself as an advantage at the early stages of mastering the grammatical structure of a foreign language. An example is the word order in Russian and English interrogative sentences: the Russian language is characterized by greater freedom in word order while observing the interrogative intonation model, for English — a more strict word order, while changing intonation does not turn an affirmative sentence into an interrogative one. Another striking example is the absence of the category of number among the signs of adjectives (compare: beautiful shoes — beautiful shoes).

Interlinguistic interference can manifest itself after students have already accumulated certain knowledge about the grammatical system of the language being studied and they have formed foreign language grammatical skills. In this case, there may be a replacement of similar phenomena of the language being studied.

Errors related to interference and not only can affect the entire learning process. This is due to the formation of grammatical skills.

The formation of grammatical skills takes place in several stages:

- introduction of new grammatical material;
- primary automation of this skill;
- improving the skill.

As for the third stage, it is associated with the development of the ability to use the studied grammatical structures in oral and written speech. This is facilitated

by speech exercises aimed at developing the skills of speaking, writing, listening and reading in a foreign language.

Teaching cases requires constant monitoring by the teacher and regular work by the students themselves. Much attention should be paid to grammar exercises for classroom and extracurricular work. Here are the following types of exercises that correspond to the principles of the communicative approach and will improve the skill of using the correct case form:

Exercises in recognizing and differentiating a grammatical phenomenon: find sentences with a given grammatical phenomenon in a printed (sounding) text and fix it; fill in the table, diagram, based on the rule; find in the text examples of the use of ...; find on the page all cases of use ...; replace these constructions with grammatical equivalents, etc.

Question-answer exercises: ask questions to classmates, put the answers in the table; answer the question according to the given model; put the maximum number of questions to the text; choose the right questions for the given answers, etc.

Reproductive exercises: complete the text with given constructions; fill in the text with the given words; draw up a question plan for the text and retell it; supplement (reduce, modify) the dialogue on the model, etc.

Grammar exercises performed on the basis of visual aids have a great effect, for example:

- look at the picture and say where they are... (spatial prepositions and case form);
- describe the picture using the grammatical construction...;
- compose a story from the picture using a grammatical phenomenon;
- tell us what was not done in the room for mom's arrival;
- while working in pairs, look at the picture of the room. One of you guesses where he hid the candy, the second guesses by asking questions (general question, prepositions, case form);
- who do you think is shown in the picture (photo) and why are they gathered here?

Game tasks allow you to make grammar exercises fun, interesting and effective.

Examples of these types of exercises can be found in a number of educational and methodological complexes, including those that were selected for the analysis of the meaning of cases and the sequence of their introduction at the A2 level. It should be noted that mobile applications do not develop the habit of using cases sufficiently. In the analyzed applications, the main attention is directed to the development of lexical units.

Traditional grammar exercises play a big role in the formation of the language competence of students, and methodologists recognize the importance of such exercises in the framework of a communicative approach, however, we consider it appropriate to leave false exercises, exercises in recognizing and differentiating a grammatical phenomenon and reproductive exercises for extracurricular work.

Conclusion. The main task of the communicative approach is to teach foreign students natural communication by means of the language being studied.

Teaching dialogic and monologue speech of foreign students is a complex methodological task, since mastering the Russian language is associated with great difficulties for students and requires a lot of time and effort from both the teacher and the foreign students themselves.

Great attention was paid to the study of the structure of the Russian language at the very beginning of the emergence of the Soviet methods of teaching Russian as a foreign language in the 50s and 60s of the 20th century, when the main method of teaching was the conscious-practical method.

The communicative methodology that prevails today does not consider grammar as a separate aspect, not only in teaching foreign languages in a non-linguistic environment, but also in the country of the language being studied. However, the grammatical system of the Russian language is so complex that it requires significant efforts from foreigners to master it. The grammatical correctness of Russian speech is traditionally considered a very significant indicator of the level of language proficiency — and all this obliges RFL teachers to significantly focus on grammar in the process of teaching Russian to foreigners. However, this does not mean that when teaching the Russian language, the principle of communicativeness can be sacrificed to the principle of linguistic correctness of speech.

At present, the communicative method of teaching dominates in teaching Russian as a foreign language. Within the framework of this method, the need to study the language system of a language is also unconditionally recognized, since without grammatical knowledge it is impossible to use a foreign language as a means of communication. Grammar, not being the ultimate goal of learning, is the basis for the formation of speaking, listening, reading and writing skills, that is, all types of speech activity. In other words, knowledge of grammar is necessary for the exchange of thoughts, that is, for the implementation of verbal communication. This is the true goal of teaching any foreign language, including Russian.

References

1. Alibekova, A. Z. (2011). Functional approach to the problem of teaching English and the formation of skills of foreign language communicative competence. *Human Science: Humanities Research*, 2, 8–11. (In Russ.).

2. Galskova, N. D., & Gez, N. I. (2014). *Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: teaching aid*. Moscow: Academy. 190 p. (In Russ.).

3. Kodzaeva, O. S. (2016). Theoretical foundations of teaching the grammatical side of the speech of foreign students. *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 3. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-obucheniya-grammaticheskoy-storone-rechi-studentov-inostrantsev>

4. Morozovska, M. P. (2018). Description of the case system of the Russian language for foreign students. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 1. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-padezhnoy-sistemy-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-uchaschihsya>



УДК 37.01

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.3

О. А. Болдырева ⁽¹⁾

- ⁽¹⁾ Институт среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского
Московского городского педагогического университета,
Москва, Российская Федерация
E-mail: boldyrevaoa@mgpu.ru

Личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегия взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО

Аннотация. В статье рассмотрено личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегия взаимодействия преподавателя и студента на ступени среднего профессионального образования (СПО). Описаны основы взаимодействия преподавателя и студента в СПО. Обозначены условия такого взаимодействия, раскрыта роль личностного и профессионального развития. Делается вывод о том, что личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегия взаимодействия преподавателя и студента играет большую роль.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и разработке рекомендаций для личностного и профессионального развития будущего учителя как стратегии взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО.

Методология и методы. Методология исследования включает в себя применение компетентностного, системного и личностно-деятельностного подхода. Исследовательские методы: анализ научно-педагогической литературы, описание, обобщение, проектирование.

Основные результаты исследования. Автором проведен анализ личностного и профессионального развития будущего учителя как стратегии взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО. Указаны основные направления развития и даны рекомендации.

Научная новизна. Изучены современные возможности личностного и профессионального развития будущего учителя как стратегии взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в среднем профессиональном образовании, становлении будущих учителей, а также в деятельности всех специалистов, которые связаны с педагогикой и которым интересна актуальная модель личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: личностное развитие; профессиональное развитие; преподаватели; студенты; среднее профессиональное образование.

О. А. Boldyreva ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky
Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: boldyrevaoa@mgpu.ru

Personal and professional development of the future teacher as a strategy of in-teraction between teacher and student at the level of SPO

Abstract. This article considers the personal and professional development of a future teacher as a strategy for interaction between a teacher and a student at the SVE stage. The article describes the basics of interaction between a teacher and a student in secondary vocational education. The conditions for such interaction are outlined, the role of personal and professional development is revealed. It is concluded that the personal and professional development of the future teacher as a strategy for interaction between the teacher and the student plays a big role.

Methodology and methods. The research methodology includes the use of a competence-based, systemic and personal-activity approach. Research methods: analysis of scientific and pedagogical literature, description, generalization, design.

The main results of the study. The author has analyzed the personal and professional development of a future teacher as a strategy for interaction between a teacher and a student at the SVE stage. The main directions of development are indicated and recommendations are given.

Scientific novelty. The modern possibilities of personal and professional development of the future teacher as a strategy of interaction between the teacher and the student at the level of secondary vocational education are studied.

Practical significance. The results of the study can be used in secondary vocational education, in the development of future teachers, as well as the activities of all specialists who are associated with pedagogy and who are interested in the current model of personal and professional development.

Keywords: personal development; professional development; teachers; students; secondary vocational education.

Актуальность рассматриваемой темы высока. Личностный и профессиональный рост играет большую роль в развитии педагога как специалиста, и для взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО нужно выбрать правильный вектор направления, стратегии.

Взаимодействие, которое складывается между преподавателем и студентом, очень сильно влияет на весь образовательный процесс. Субъекты образовательного процесса не просто общаются, а обмениваются опытом. Преподаватель может помочь студенту выбрать верный путь, дать ему знания, сориентировать в каких-то вопросах.

Проблемой личного и профессионального развития преподавателей занималось множество специалистов, касаясь разных аспектов данного вопроса.

Так, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, А. В. Хуторской развивали и продвигали теорию компетентностного подхода, рассматривающего процесс образования не как передачу конкретных знаний и умений, а как формирование целостного подхода к решению возникающих задач. При этом под компетентностью понимают сочетание знания и умения использовать это знание, осознание потребности постоянно обновлять имеющуюся информацию [1]. Чаще всего данный аспект рассматривается в контексте обучения учащихся, однако он применим и к уже состоявшимся специалистам, так как, во-первых, невозможно передавать знания и умения, которыми сам не обладаешь, во-вторых, компетентностный подход предполагает рефлексию со стороны преподавателя, потребность обновлять знание [5]. Другими словами, компетентностная теория направлена на анализ формирования компетентностей педагогов, непосредственно связанных с качеством их преподавания.

А. Н. Аверьянов, В. С. Афанасьев, В. П. Беспалько развивали теорию системного подхода. Данный подход базируется на более общей идее, что свойства изучаемой системы (как совокупности элементов, взаимодействующих между собой) зависят не только и не столько от свойств самих элементов, сколько от характера взаимодействия между ними. Для любой социальной системы, в том числе и системы преподавания, данный подход является актуальным, так как социальная система обладает высшей степенью сложности, включая в себя множество разнородных категорий элементов и взаимодействий как внутри групп, так и между ними, а также между системой и ее средой. В контексте педагогической науки системный подход в первую очередь предполагает единство педагогической теории, эксперимента и практики, при этом ориентация происходит на личность как результат педагогической деятельности [1]. Это связывает его с личностным и деятельностным подходами. Таким образом, системный подход позволяет рассматривать педагогику как систему, а процесс подготовки и совершенствования преподавателей анализировать с точки зрения методической системы [5].

А. Г. Асмолов, Н. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, А. В. Хуторской развивали деятельностный подход, исходящий из посыла, что деятельность — один из ключевых элементов усвоения информации, норм и культуры, при этом важную роль в процессе обучения посредством деятельности выполняет формирующий процесс обучения преподаватель. В данном процессе сталкивается идеальное (теории, концепции, идеальные

ситуации и т. д.) с реальным [7]. Можно сказать, что если систематический подход концентрируется на общем, то деятельностный подход в первую очередь концентрируется на частном. В контексте совершенствования преподавателя данный подход подчеркивает важность формирования активной позиции у преподавателя, в том числе и в сфере познавательной деятельности [5].

Е. В. Бондаревская, И. А. Зязюн, К. К. Платонов, И. С. Якиманская внесли свой вклад в развитие личностно ориентированного подхода, основной сущностью которого является концентрация на личности участника образовательного процесса, а не на передаваемых ему навыках и знаниях. Данный подход является наиболее этико-ориентированным, гуманистическим подходом, поскольку он базируется на уважении к личности, ее особенностям, на желании помочь этой личности развиваться, а не на стремлении сформировать определенный тип человека [7]. Такой подход позволяет раскрыться не только личности учащихся, но и личности преподавателя, создать условия для личностного разностороннего совершенствования и самосовершенствования [5].

С представленным выше подходом перекликается акмеологический подход, развиваемый такими исследователями, как Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина. Данный подход также концентрируется на личности участника образовательного процесса, однако он касается исключительно преподавателя. Кроме того, если личностно ориентированный подход больше сконцентрирован на создании условий для развития индивидуальности, то акмеологический подход направлен на самореализацию творческого потенциала, что, в свою очередь, позволяет сформировать новый интегративный способ мышления и навыки креативной деятельности [5].

Процесс обучения предполагает непрерывное, неустанное развитие. Для того чтобы быть наставником, авторитетом для студента, преподаватель должен развиваться, читать литературу по специальности, продумывать взаимодействие. Именно так закладываются нужные ценности, морально-нравственные представления [3].

Данное взаимодействие предусматривает трансляцию жизненного опыта преподавателя. Нужно отметить, что нередко этот опыт является богатым и очень интересным, так как педагог прожил какую-то часть жизни и прошел различные жизненные уроки, которые позволяют внедрить элемент наставничества, помочь студентам, дать подсказку.

Для собственного развития и оптимизации учебного процесса преподавателям стоит использовать:

- групповые дискуссии;
- анализ жизненных ситуаций, приведение примеров из жизни;
- мультимедийные технологии;
- беседы;
- инновационные методы;
- сетевое обучение.

Процесс личностно-профессионального развития является многоступенчатым, сложным и многосоставным. Он подразумевает наличие конкретных этапов, прохождения уровней. Личностное и профессиональное развитие предполагает:

- самоопределение преподавателя;
- корректировку мировоззренческих установок (формирование правильного отношения к тем или иным процессам);
- особую манеру преподавания;
- соблюдение этических требований [8].

Развитие интенсивно и быстро происходит именно во взаимодействии со студентами. Но внимание нужно направлять не только на взаимодействие и коммуникацию, но и на самопознание. Понимание себя поможет в общении, трансляции опыта, в суждениях и рассказах преподавателя появятся новые оттенки и смыслы. В этом контексте очень благотворно могут повлиять дополнительные курсы, обучающие сайты. Причем развитие — это системный процесс. Также данный процесс отличается динамикой, изменчивостью. Устаревшие и архаичные представления теряют свою актуальность.

На взаимодействие в контексте развития будущего учителя положительное влияние оказывает следующее:

- умение быть авторитетом для обучающихся;
- умение быть яркой и экстраординарной личностью;
- индивидуальный подход;
- отсутствие любимчиков, равное отношение ко всем;
- расширение кругозора;
- постоянное развитие.

Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Но при этом во взаимодействии не должно быть панибратства, слишком легковесных и легкомысленных суждений. Нужно соблюдать определенную дистанцию и уметь быть влиятельной личностью без апломба и гордости. Студенты не могут приравнять преподавателя к другу и сверстнику — в этом суть деловых отношений [2].

При этом развитие преподавателя должно привести к пересмотру отживших убеждений, отказу от неоправданных методов и негативного влияния на обучающихся.

Преподаватель во взаимодействии может предлагать обучающимся различные практики самосовершенствования и саморазвития. Приведем пример одной из них.

Наименование практики. Личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегия взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО.

Краткое описание практики. Программа, направленная на личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегию взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО.

Цель: совершенствование взаимодействия преподавателя и студента в рамках СПО.

Результат: улучшение показателей, профессиональный рост и налаживание взаимодействия.

Решаемая проблема. Причина реализации: необходимость непрерывного развития будущего учителя.

Планирование и организация. Планируется проводить дополнительные групповые дискуссии и занятия, в том числе в дистанционном формате.

Предлагается проводить встречи 2 раза в неделю по 45 минут.

Формат практики — групповой, очно и удаленно.

Потребность и проблема, решаемая в рамках практики: совершенствование стратегии взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО является острой и насущной проблемой в современных условиях. Налаживание такого взаимодействия предопределяет качество образования, комфортную психологическую среду и эффективность обучения. Педагогический процесс выстраивается на взаимодействии, поэтому дополнительные практические занятия сыграют огромную роль.

Ключевой показатель эффективности: значительное повышение качества подготовки будущих учителей.

Для реализации данной практики потребуется: привлечение квалифицированных специалистов, приобретение специальной компьютерной техники с необходимым программно-методическим обеспечением, в том числе ИКТ; помещение для проведения групповых дискуссий; канцелярские принадлежности; проектор.

Таким образом, учебная деятельность студента в учебном заведении — это лишь одна из сторон целостного профессионального и личностного формирования. В общем и целом личностное и профессиональное развитие будущего учителя как стратегия взаимодействия преподавателя и студента на ступени СПО играет большую роль. Настоящий профессионал и хороший специалист однозначно должен развиваться, расти, покорять новые вершины, не останавливаясь на достигнутом. И такое развитие хорошо скажется на взаимодействии, взаимопонимании, процессе обучения и усвоения новых знаний. При правильном подходе удастся достичь быстрого прогресса.

Список источников

1. Гайсаева М. М. Формирование общих компетенций у студентов колледжа в процессе преподавания истории: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2018. 24 с.

2. Григорян Н. М., Быстрова Н. В. Личностное развитие педагога в системе профессионального образования // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития: сб. ст. по материалам V Всерос. науч.-практ. конф. Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. 2018. С. 35–38.

3. Захарова М. А., Мезинов В. Н., Нехороших Н. А. Актуализация проблемы профессионально-личностного развития педагога // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6–1. С. 127–131.

4. Медведев А. М., Жуланова И. В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукации // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. С. 29–49.
5. Мустафаева Л. Ф. Особенности профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д., 2019. 24 с.
6. Потапова М. В., Каменкова Н. В. Компетентностный подход к формированию у студентов педагогических специальностей СПО профессиональных знаний, умений, цифровых навыков // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 1 (25). С. 90–95.
7. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития: колл. монография / Е. Н. Трофимов, В. А. Кальней, С. Е. Шишов [и др.]; науч. ред. В. Ю. Питюков. М.: Университетская книга, Логос, 2019. 188 с.
8. Раздорская И. М. Этические аспекты взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 53–56.
9. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: в 2 т. Т. 2. М.: Юрайт, 2022. 88 с.
10. Чевтаева Н. Г., Никитина А. С., Вишневская А. В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника // Высшее образование в России. 2020. № 12. С. 33–44.

References

1. Gaisaeva, M. M. (2018). Formation of general competencies among college students in the process of teaching history. *PhD Dissertation of pedagogical sciences* (specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”). Makhachkala. 24 p. (In Russ.).
2. Grigoryan, N. M., & Bystrova, N. V. (2018). Personal development of a teacher in the system of professional education. In *Social and technical services: problems and ways of development*. A collection of articles based on the materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 35–38). Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin. Nizhny Novgorod. (In Russ.).
3. Zakharova, M. A., Mezinov, V. N., & Nekhoroshikh, N. A. (2020). Actualization of the problem of professional and personal development of a teacher. *Modern high-tech technologies*, 6-1, 127–131. (In Russ.).
4. Medvedev, A. M., & Zhulanova, I. V. (2021). Activity approach as a guideline of modern education: initial content and risks of reduction. *The world of science. Pedagogy and psychology*, 2, 29–49. (In Russ.).
5. Mustafayeva, L. F. (2019). Features of professional and pedagogical improvement of teachers of professional disciplines of the SPO system. *PhD thesis of pedagogical sciences* (specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”). Rostov-on-Don. 24 p. (In Russ.).
6. Potapova, M. V., & Kamenkova, N. V. (2020). Competence-based approach to the formation of professional knowledge, skills, digital skills among students of pedagogical specialties of vocational education. *Innovative development of vocational education*, 1 (25), 90–95. (In Russ.).
7. Pityukov, V. Yu. (Scientific Ed.) (2019). *Vocational education: modern approaches and development prospects*. Collective Monograph (E. N. Trofimov, V. A. Kalney, S. E. Shishov et al.). Moscow: University Book. 188 p. (In Russ.).

8. Razdorskaya, I. M. (2018). Ethical aspects of interaction between teachers and students in the learning process. *Karelian Scientific journal*, 7, 1 (22), 53–56. (In Russ.).
9. Ushinsky, K. D. (2022). *Pedagogical Anthropology* (in 2 volumes). Vol. 2. Moscow: Yurayt. 488 p. (In Russ.).
10. Chevtaeva, N. G., Nikitina, A. S., & Vishnevskaya, A. V. (2020). The culture of teacher-student communication as a matrix for the formation of “soft skills” of a graduate. *Higher education in Russia*, 12, 33–44. (In Russ.).

УДК 37.01

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.5

О. П. Чозгиян⁽¹⁾, Н. В. Штильман⁽²⁾

⁽¹⁾ Институт среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского
Московского городского педагогического университета,
Москва, Российская Федерация
E-mail: olg97784939@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

⁽²⁾ Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: mele@ Rambler.ru

Практика пробных уроков как путь индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей в современном колледже

Аннотация. В статье раскрываются актуальные подходы к организации практики пробных уроков в условиях ориентира на индивидуализацию образовательного процесса как необходимого стратегического направления обновления построения профессиональной подготовки будущего учителя на уровне среднего профессионального образования. Авторы на примере организации практики пробных уроков раскрывают путь последовательного освоения компетенций практической подготовки специалистов среднего звена, осваивающих специальность 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», демонстрируют варианты изменения степени сопровождения практики со стороны преподавателей и учителей-наставников в сторону увеличения самостоятельности будущих учителей на примере выполнения ими перечня предложенных заданий и приобретения опыта рефлексивной деятельности.

Цель статьи заключается в трансляции опыта организации практики пробных уроков как пути индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей в современном колледже.

Методология и методы. Методологическую основу статьи составляют труды Т. В. Бурлаковой, Л. В. Львова, Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой, В. Л. Синябрюховой. Методы: ретроспективный анализ научно-педагогической литературы; системно-функциональный анализ педагогического опыта по организации практики, моделирование практической профессиональной подготовки будущих учителей.

Основные результаты исследования. Раскрыт подход к организации практики пробных уроков как возможного пути индивидуализации образовательного процесса на этапе профессиональной подготовки специалистов среднего звена на примере последовательности освоения компетенций, изменения степени сопровождения со стороны педагога с тенденцией к увеличению доли самостоятельности студента, приобретения опыта рефлексивной деятельности и оценки достижений будущих учителей в ходе организации практики.

Научная новизна. Раскрыт подход к проектированию и организации практики пробных уроков с точки зрения индивидуализации образовательного процесса

с перспективой увеличения степени самостоятельности студента в последовательном прохождении этапов практической подготовки в колледже.

Практическая значимость. Представленный подход к проектированию и организации практики пробных уроков с точки зрения индивидуализации образовательного процесса в системе среднего профессионального образования послужил основой для освоения специалистами среднего звена компетенций в рамках изучения профессиональных модулей (освоения междисциплинарных курсов и практики).

Ключевые слова: индивидуализация; траектория; индивидуальная образовательная траектория; педагогическое образование; индивидуальная траектория развития; практика.

O. P. Chozgiyan ⁽¹⁾, N. V. Shtilman ⁽²⁾

⁽¹⁾ Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky
Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: olg97784939@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

⁽¹⁾ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: mele@rambler.ru

The practice of trial lessons as a way to individualize the professional training of the future teachers in a modern college

Abstract. The article is focused on the current approaches to the organization of the vocational training in the context of orientation to the individualization of the educational process as a crucial strategic direction for renewal the basis of professional training for future teachers at the level of secondary vocational education.

The authors reveal the path of consistent development of the professional competence in the sphere of the vocational training for middle-level specialists mastering the specialty 44.02.02 Primary school teaching and show different options for changing the support level by teachers and mentors in the direction of increasing the future teachers' independence by the fulfillment of the list of proposed tasks and gaining experience in reflexive activity.

Purpose. The purpose of the article is to translate the experience of organizing the practice of trial lessons to individualize the educational process at a modern college.

Methodology and methods. The methodological basis of the article is the works of T. V. Burlakova, L. V. Lvov, E. V. and V. L. Neumoeva-Kolchedanceva. Methods: retrospective analysis of scientific and pedagogical literature; system-functional analysis of pedagogical experience in the organization of practice, modeling of practical professional training of future teachers.

The main results of the study. The main result of the study is the review of the approaches for the vocation training as a possible way to individualize the educational process for mid-level specialists by the process of mastering professional competence, changing the level of support from the teacher with a tendency to increase the share of students'

independence, to gain experience in reflexive activity and evaluate the achievements of future teachers during the practice of trial lessons.

Scientific novelty. The main novelty of the study is to project the way of the organization of the vocational training with the prospect of increasing the degree of independence of the students through the successive stages of training.

Practical relevance. The presented approach to the project development and organization of the practice from the point of individualization of the educational process in the system of secondary vocational education (the development of interdisciplinary courses and training).

Keywords: individualization; trajectory; individual educational trajectory; pedagogical education; individual development trajectory; practice.

Одним из актуальных стратегических направлений в обновлении подходов к организации процесса профессиональной подготовки специалистов среднего звена является индивидуализация образования. Индивидуализация освоения студентами — будущими учителями — общих и профессиональных компетенций на уровне среднего профессионального образования происходит и при разработке образовательной траектории достижения результатов изучения учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, и при освоении элективов, персонально ориентированной оценке уровня собственных достижений в освоении профессии, а также в ходе организованной практической подготовки, которая является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста среднего звена с учетом современных запросов развития педагогической науки и практики.

Понятие «индивидуализация образовательного процесса» является содержательным обобщением трактовок различных авторов и представляет собой отражение вариативности содержательных подходов и применяемых образовательных инновационных технологий профессиональной подготовки, основанных на самореализации и самосовершенствовании (личностном и профессиональном) будущего учителя, а также на рефлексивном анализе результатов учебно-профессиональной деятельности в образовательном процессе [1, 5].

Раскрывая аспект индивидуализации образовательного процесса, авторы делают акцент на разработке вариативной части учебного плана с перспективой расширения осваиваемых в рамках образовательного стандарта компетенций по профилю специальности [2].

Индивидуализация процесса практической подготовки будущего учителя включает в себя последовательное формирование у специалиста среднего звена субъектной профессиональной позиции и индивидуального стиля профессиональной педагогической деятельности, развитие осознанности, нацеленности на результат, активности в учебно-профессиональной деятельности, стимулирование к самообразованию и проявлению самостоятельности, формирование адекватной оценки собственных достижений, типичных затруднений и допущенных ошибок с перспективой проектирования маршрута личностного

и профессионального роста на этапе адаптации к требованиям профессии и специальности [3, 4, 6].

В ходе организации практики на этапе профессиональной подготовки будущих учителей на уровне среднего профессионального образования (СПО) особый акцент при выполнении и проведении рефлексивного анализа процесса и результата освоения студентом компетенций на практике сделан на построении индивидуально-ориентированной траектории развития, наблюдении и фиксации персональных личностных и профессиональных достижений, выделении типичных затруднений и путей предупреждения ошибок в дальнейшем, таким образом, определении перспектив роста, саморазвития и самосовершенствования.

В ходе целенаправленно организованной практики будущие учителя осваивают трудовые функции и действия, последовательно входят в педагогическую профессию, проявляя собственный личностный и профессиональный потенциал. Данные шаги в освоении компетенций на практике выстроены последовательно и включают в себя: вхождение в профессиональное образовательное пространство (введение в понимание сущности и осознанности профессионального выбора); профессиональное самоопределение (осмысление себя в деле выбранной профессии, возможных путей проявления задатков и способностей, степень соответствия требованиям профессионального стандарта); творческую самореализацию (в большей степени самостоятельное проектирование траектории личностного и профессионального роста); проектирование профессиональной биографии (накопление портфолио достижений, проектирование путей саморазвития и самосовершенствования с учетом современных тенденций развития науки и практики и запросов работодателей, наставников в профессии).

Заложенный потенциал возможностей каждого студента при индивидуализации освоения компетенций на практике предполагает прохождение от репродуктивного уровня и высокой степени сопровождения со стороны преподавателя-наставника через освоение типовых алгоритмов и проявление самостоятельности на этапе выполнения различных видов работ к продуктивному/результативному уровню высокой степени самостоятельности в проектировании вариантов решений типовых педагогических задач, к реализации их на практике с перспективой саморазвития и самосовершенствования достижений освоения компетенций.

Практика подготовки и проведения будущими учителями пробных уроков включает в себя на подготовительном этапе наблюдение и анализ показательных уроков в профессиональной деятельности наставников и студентов, анализ и обобщение освоенного педагогического опыта и различных инноваций; содержательные и методические аспекты профессиональной деятельности учителя от проектирования одного урока до проектирования образовательного процесса в целом; непосредственно реализацию проекта в организации

процесса — проведение пробных уроков; рефлексивный анализ итогов практики за каждый день практики по плану (выявление достижений, типовых затруднений и перечня допущенных ошибок, определение возможных причин и построение проекта предупреждения возникающих затруднений и ошибок в дальнейшем).

Со стороны преподавателя в процессе индивидуализации прохождения студентами практики пробных уроков каждый студент получает необходимую помощь и поддержку, при этом степень сопровождения изменяется в зависимости от обращений будущего учителя за помощью, проявления им самостоятельности и уровня его достижений, а также последовательности траектории продвижения в собственном развитии вперед: от сопровождения-обучения через оказание методической помощи и психологической поддержки (этап, когда преподаватель-методист, наставник студента на практике непосредственно участвует в подготовке пробного урока, присутствует на уроке: наблюдает, контролирует, предупреждает ошибки, организует анализ урока) к сопровождению-консультированию и оценивающему сопровождению (оказание адресной помощи по запросу, совместный продуктивный диалог по итогам проявленной самостоятельности студента, постановка и проектирование перспективы развития с основой на проблемный диалог со студентом, обсуждение итогов проектирования и исследований по проблемам практики общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса и т. п.).

Наглядным примером реализации описанного подхода к индивидуализации и оценке достижений будущих учителей в ходе организации практики в системе СПО является организация практики по профессиональному модулю «Преподавание по программам начального общего образования».

Индивидуализация освоения компетенций на практике по профилю специальности выстраивается на этапе выполнения студентами типовых заданий. Например, при разработке проекта урока в начальной школе (предметная область, учебный предмет, тема, класс — по выбору) на первых этапах внимание студентов обращается на алгоритм и последовательность действий, даются следующие рекомендации:

1. Грамотно и четко определите тему урока с опорой на рабочую программу и формулировку, представленную в учебнике по данному учебному предмету.

2. Обратите внимание, какое место занимает тема урока в общей системе представленных в рабочей программе тем; определите объем уже сформированных представлений обучающихся (что изучалось ранее) и перспективные направления продолжения изучения темы в общей структуре курса (что будет изучено далее).

3. Определите объем усваиваемых на уроке по теме представлений и формируемых на их основе умений и навыков, проведите анализ содержания урока (предмет изучения, существенные признаки понятия или явления, целесообразность и системная связь понятий и категорий предметной области), количество часов на изучение темы.

4. Укажите тип урока и обоснуйте свое мнение (урок открытия нового знания, комбинированный урок, урок комплексного применения знаний, обобщения и систематизации, оценки и коррекции и т. д.).

5. Сформулируйте цель урока (знакомство..., открытие знаний о ..., закрепление..., создание условий для открытия нового знания о ..., формирование ..., обобщение и систематизация ..., контроль ..., коррекция ... и пр.).

6. Определите конкретные, достижимые на уроке группы планируемых результатов, опираясь на формулировки, представленные в рабочей программе.

7. Опираясь на обозначенный тип урока, укажите, какие логически выстроенные этапы будут представлены в его структуре; сформулируйте задачи каждого этапа в структуре урока, а также оптимальный временной интервал для проведения каждого этапа.

8. Разработайте основное содержание деятельности субъектов образовательного процесса на уроке (проблемные вопросы, учебные задачи, указания, инструкции, алгоритмы, задания, упражнения, действия учителя, действия обучающихся, примечания и т. д.).

9. Подберите педагогически целесообразные и оптимально сочетающиеся друг с другом инновационные образовательные технологии, формы, методы и приемы организации учебно-познавательной деятельности, интерактивные средства обучения и современное оборудование, которые будут использоваться на уроке; обозначьте ресурсы библиотеки «Московской электронной школы» (МЭШ).

10. Продумайте эффективные способы проверки и оценки достижений обучающихся по итогам выполнения предложенных заданий.

11. Сформулируйте вопросы рефлексивного анализа для этапа подведения мини-итогов в структуре урока, а также итогов урока в целом.

12. Определите дифференциацию по различным основаниям, творческий характер, инструкцию к выполнению домашнего задания.

Далее при выполнении данного задания студенты следуют алгоритму в большей степени самостоятельно на экспериментально-рефлексивном уровне осмысленного действия будущего учителя. Важным условием развития индивидуальной образовательной траектории и оценки достижений будущих учителей в ходе организации практики в системе СПО является проведение рефлексивного анализа и самоанализа результатов деятельности. Здесь особую актуальность приобретают следующие позиции:

1. В чем проявляется замысел содержания урока в системе других уроков по учебному предмету? Каково место данного урока в системе уроков, при изучении тематического раздела? Как проявляется связь с другими уроками, учебным материалом, изученным ранее? Как урок отражает принцип последовательности и систематичности при проведении последующих уроков на эту тему, при рассмотрении раздела программного материала (включая другие учебные предметы)? Как были учтены при подготовке к уроку требования федерального государственного образовательного стандарта начального

общего образования, учебно-методического комплекса (УМК)? В чем проявляются специфические особенности подготовки и проведения данного урока?

2. Как были учтены возрастные и индивидуально-типологические особенности обучающихся, траектория персонально ориентированного образовательного маршрута?

3. Какие планируемые результаты достигались и какие группы задач решались на уроке?

4. В чем проявляется педагогическая целесообразность выбора структуры, этапов деятельности, темпа проведения урока?

5. Дайте общую характеристику и представьте обоснование специфики способов взаимодействия учителя и обучающихся. Раскройте оптимальный характер выбора содержания, подобранных методов, средств, приемов и форм обучения.

6. Какие условия (организационно-педагогические, психолого-педагогические, методические, санитарно-гигиенические и пр.) были созданы для проведения урока и почему?

7. Были ли изменения в ходе урока по сравнению с первоначальным замыслом на этапе проектирования? Почему? К чему они привели?

8. Удалось ли: достичь поставленной цели и планируемых результатов, решить задачи урока; предупредить различными способами перегрузки и переутомление учащихся; подобрать приемы стимулирования и активизации учебной мотивации обучающихся, работоспособности?

9. Каковы причины успехов и недостатков проведенного урока? Что необходимо предусмотреть при планировании уроков с учетом полученных и проанализированных результатов? Какие выводы на основе полученных результатов необходимо сделать на будущее?

Таким образом, последовательный путь освоения программы практической подготовки по профессиональному модулю 01 на этапе вхождения в профессиональное образовательное пространство (демонстрационный уровень) организуется через освоение компетенций при выполнении заданий по учебной и производственной практике через изменение степени сопровождения: от сопровождения-обучения через оказание методической помощи и психологической поддержки к сопровождению-консультированию и оценочному сопровождению. Практика подготовки и проведения пробных уроков в начальной школе проводится с 3-го по 4-й курс, иллюстрирует последовательный переход от этапа профессионального самоопределения через этап творческой самореализации к этапу проектирования профессиональной биографии; от профессиональных проб к экспериментально-рефлексивному уровню. В целом подходы к организации практики по обозначенным этапам, уровням, в соответствии с наименованиями практики и комплексом заданий по практикам, в том числе по практике пробных уроков, с указанием на степень сопровождения и направленность на достижение планируемого результата представлены наглядно в таблице 1.

Таблица 1

Пробные уроки на практике. Модель индивидуализации образования на этапе практической подготовки будущих учителей (уровень — СПО)

Этапы	Уровни	Содержание заданий по видам практики	Степень соприкосновения	Планируемый результат
Вхождение в профессиональное образовательное пространство	Демонстрационный	<p><u>Учебная ознакомительная практика</u>: анализ рабочей программы и календарно-тематического плана; наблюдение за деятельностью учителя на уроке; просмотр и анализ показательных уроков в начальной школе; изучение сайта школы; ознакомление с интернет-ресурсами образовательных организаций; наблюдение и анализ видеоуроков учителей начальной школы с последующим анализом («Учитель года», начальные классы), gesh.edu.ru; YouTube.com; участие в вебинарах, дистанционных конференциях, мастер-классах и т. д. (не менее двух мероприятий в виде формате — по выбору студента, с обязательным кратким анализом актуальности педагогической проблематики).</p> <p><u>Психолого-педагогическая практика</u>: составление тезауруса; беседа с учителем начальных классов на тему «Что нужно знать начинающему педагогу?»; беседа с психологом школы о психологическом сопровождении данного класса; наблюдение и психолого-педагогический анализ не менее двух уроков учителя (за каждый день практики); анализ оформления кабинета начальных классов в целях создания предметно-развивающей среды (фото кабинета); оказание помощи учителю в оформлении классной доски, учебного кабинета, в работе на платформе МЭШ; проведение и интерпретация диагностических методик исследования личности младшего школьника (межличностных отношений, мотивационной сферы); составление психолого-педагогической характеристики на ребенка; создание образовательных видеороликов, применение их на уроках (предмет, класс по выбору);</p>	Сопровождение обучения	<p>– Формирование у студентов представления о содержании и специфике работы учителя начальных классов, а также об особенностях образовательного процесса на современном этапе развития ступени начального общего образования; получение обучающимися первичных общепрофессиональных и профессиональных умений и навыков в области педагогической деятельности в процессе реализации программ начального общего образования;</p> <p>– получение обучающимися первичных общепрофессиональных и профессиональных умений и навыков в области педагогической деятельности в процессе реализации программ начального общего образования</p>

<p>Профессиональное самоопределение</p>	<p>Профессиональные пробы</p>	<p>подготовка и проведение динамических пауз в структуре урока (не менее 5, видеоформат), предмет по выбору; изучение опыта учителя и создание методической копилки материалов, представляющих интерес для будущей профессиональной деятельности (подбор методов, форм, приемов организации учебной деятельности; идеи оформления развивающей среды учебного кабинета; методические разработки учителя и т. п.); подготовка к итоговой конференции — составление коллажа «Современный ребенок — какой он?» профессиональной деятельности (подбор методов, форм, приемов организации учебной деятельности; идеи оформления развивающей среды учебного кабинета; методические разработки учителя и т. п.); подготовка к итоговой конференции «Современный ребенок — какой он?»</p>	<p>Методическая помощь и психологическая поддержка</p>	<p>– Получение обучающимися первичных общепрофессиональных и профессиональных умений и навыков в области педагогической деятельности в процессе реализации программ начального общего образования</p>
<p>Творческая самореализация</p>	<p>Профессиональные пробы</p>	<p><u>Практика пробных уроков (первый этап):</u> изучение особенностей организации работы учителя начальных классов в начальной школе; использование в работе УМК, вариативных планов и программ; организация образовательного процесса в образовательной организации, классе; создание предметно-развивающей среды; подготовка, проведение и анализ уроков в соответствии с календарно-тематическим планированием по учебным предметам; подготовка дидактического и учебно-методического материала (демонстрационного, раздаточного) к проведению пробных уроков; мультимедийные презентации, интерактивные упражнения на платформе LearningApps, раздаточный наглядный материал (карточки на печатной основе, памятки, алгоритмы и пр.), др.; изучение уровня учебных достижений, сформированности универсальных учебных действий, знаний, умений, навыков и представлений у младших школьников</p>	<p>Сопровождающие консультации</p>	

Продолжение и окончание Таблицы 1

Этапы	Уровни	Содержание заданий по видам практики	Степень сопровождения	Планируемый результат
Проектирование профессиональной биографии	Экспериментально-рефлексивный	<p><u>Непрерывная педагогическая практика:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Разработка индивидуальной программы прохождения практики в соответствии с расписанием класса. – Ознакомление с УМК по организации образовательного процесса / КТП по учебным предметам; изучение особенностей планирования и организации классным руководителем внеурочной деятельности и воспитательной работы с классом. – Подготовка, проведение и анализ учебной, внеурочной и внеклассной воспитательной работы с коллективом класса детей младшего школьного возраста, в том числе индивидуально при реализации индивидуальной траектории развития обучающегося, на основе разработанных тематических и поурочных планов, планов внеурочных занятий и воспитательных мероприятий. – Разработка: мультимедийных презентаций; наглядных пособий; интерактивных упражнений и заданий; карточек индивидуально-дифференцированных заданий, созданных в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов; образовательных видеороликов и других материалов для проведения уроков, внеурочных занятий и внеклассных воспитательных мероприятий. Разработка материалов для создания в учебном кабинете предметно-развивающей среды. – Участие в ведении электронного журнала, документации классного руководителя, в проверке тетрадей и др. Участие в работе педагогического совета, методического объединения учителей начальных классов 	Оценочное сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> – Углубление и закрепление сформированных общих и профессиональных компетенций (по видам деятельности), а также общекультурных и профессионально-ориентированных навыков и умений, полученных в результате освоения образовательной программы среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»; – готовность к проведению персонально ориентированного самоанализа и самооценки собственной профессиональной деятельности

Таким образом, практическая подготовка специалистов среднего звена по профилю специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» на примере практики пробных уроков способствует поэтапному, последовательному продвижению студента по персонально ориентированному пути освоения компетенций, направлена на реализацию стратегии индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей в колледже на современном этапе развития. Необходимо отметить, что при решении важной задачи повышения степени осознанности и самостоятельности будущего учителя в ходе освоения специальности студент всегда может обратиться к преподавателю-наставнику за сопровождением, получением методической помощи и консультации, содержательной оценки уровня достижений и перспектив личностного и профессионального развития. При этом особую актуальность и практическую значимость общения и взаимодействия преподавателя и студента приобретает конструктивный диалог, носящий проблемный характер, открытая дискуссия, побуждающая к размышлению и проектированию собственных идей саморазвития в профессии, и т. п.

Список источников

1. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. М.: Дом славянской кн., 2008. 959 с.
2. Бурлакова Т. В. Перспективы развития концепции индивидуализации обучения в современных условиях // На пути к новым открытиям: направления исследований ученых кафедры педагогических технологий: колл. монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, Ю. В. Яковлевой. Ярославль, 2021. С. 8–22.
3. Львов Л. В. Индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория // Интеграционные процессы в современном образовании: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 2018. С. 33–37.
4. Неумоева-Колчеданцева Е. В., Гафнер А. И. Обоснование актуальности сопровождения самопроцессов студентов — будущих педагогов в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий // Педагогический вестник. 2021. № 18. С. 40–42.
5. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Опыт и перспективы индивидуализации современного педагогического образования в контексте практики // Образовательные технологии. 2019. № 4. С. 36–48.
6. Синебрюхова В. Л. Подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации обучения // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2018. С. 208–211.

References

1. Ushakov, D. N. (Ed.) (2008). *The big explanatory dictionary of the Russian language: modern edition*. Moscow: House of Slavic book. 959 p. (In Russ.).
2. Burlakova, T. V. (2021). Prospects for the development of the concept of individualization of learning in modern conditions. In Bayborodova, L. V., & Yakovleva, Yu. V.

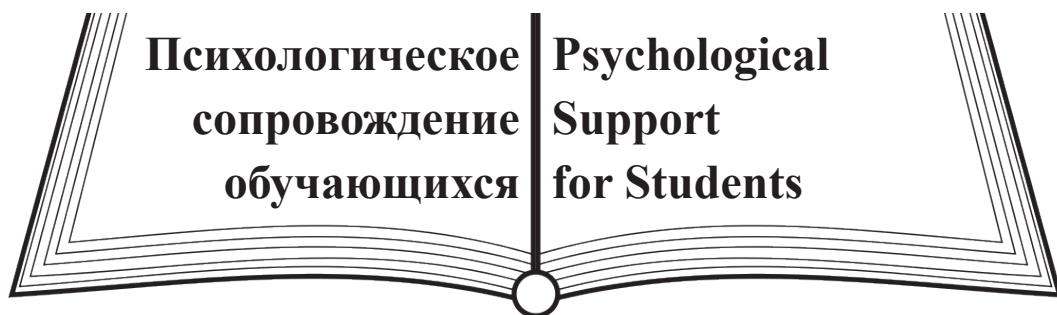
(Scientific Eds.). *On the way to new discoveries: research directions of scientists of the Department of Pedagogical Technologies*. Collective Monograph (pp. 8–22). Yaroslavl. (In Russ.).

3. Lvov, L. V. (2018). Individual educational route and individual educational trajectory. In *Integration processes in modern education*. Materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 33–37). Chelyabinsk. (In Russ.).

4. Neumoeva-Kolchedantseva, E. V., & Gafner, A. I. (2021). Substantiation of the relevance of supporting self-processes of students — future teachers in the conditions of implementation of individual educational trajectories. *Pedagogical Bulletin*, 18, 40–42. (In Russ.).

5. Neumoeva-Kolchedantseva, E. V. (2019). Experience and prospects of individualization of modern pedagogical education in the context of practice. *Educational technologies*, 4, 36–48. (In Russ.).

6. Sinebryukhova, V. L. (2018). Preparation of future primary school teachers for professional activity in the conditions of individualization of education. In *Problems of socialization and individualization of personality in the educational space*. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 208–211). Belgorod National Research University. Belgorod. (In Russ.).



УДК 159.9

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.5

Р. В. Валяева ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Карасукский педагогический колледж
Карасук, Российская Федерация
E-mail: raisaw57@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8095-3041

Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для теории и практики современной педагогики проблема подготовки будущих педагогов-лидеров к профессиональной деятельности. Автор рассматривает ее как стратегическую цель педагогического образования, обосновывает необходимость сотрудничества педагогов-предметников и психологов образовательной организации с учетом новых тенденций развития системы среднего профессионального образования (СПО) по педагогическим специальностям.

Цель статьи — выявление и обоснование использования эффективных методов развития лидерских качеств будущих педагогов путем включения их в активную учебную и квазипрофессиональную деятельность.

Методология и методы. Анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, психолого-педагогическая диагностика, анализ результатов учебного процесса, внеурочной деятельности студентов педагогического колледжа.

Основные результаты исследования. Определены лидерские качества в педагогической профессии.

Научная новизна. В статье представлен опыт работы по моделированию информационно-деятельностного пространства, обеспечивающего развитие лидерских качеств студентов. **Практическая значимость.** Статья адресована специалистам, занимающимся проблемами подготовки будущих педагогов в системе СПО.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования; педагогическое лидерство; территория благоприятствования для выявления и реализации студенческих инициатив и лидерских способностей; психологическая поддержка; психолого-педагогическая диагностика.

R. V. Valyaeva ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Karasuk Teacher Training College,
Karasuk, Russian Federation
E-mail: raisaw57@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8095-3041

Pedagogical leadership as a resource for the development of the education system and the object of measurement

Abstract. This article discusses the problem of preparing future teachers-leaders for professional activity, which is relevant for the theory and practice of modern pedagogy. The author considers it as a strategic goal of pedagogical education, justifies the need for cooperation between subject teachers and psychologists of an educational organization, taking into account new trends in the development of the system of secondary vocational education (SPE) in pedagogical specialties.

The purpose of the article is to identify and justify the use of effective methods of developing the leadership qualities of future teachers by including them in active educational and quasi-professional activities.

Methodology and methods. Analysis of scientific literature, observation, questioning, psychological and pedagogical diagnostics, analysis of the results of the educational process, extracurricular activities of pedagogical college students.

The main results of the study. Leadership qualities in the teaching profession are determined.

Scientific novelty. The article presents the experience of modeling the information and activity space that ensures the development of leadership qualities of students.

Practical significance. The article is addressed to specialists dealing with the problems of training future teachers in the SPO system.

Keywords: system of secondary vocational education; pedagogical leadership; favored territory for the identification and implementation of student initiatives and leadership abilities; psychological support; psychological and pedagogical diagnostics.

В современном российском обществе происходят существенные перемены, которые касаются и образования. Особенно остро стоит проблема поиска эффективных методов выявления, развития и формирования по педагогическим специальностям молодежи, проявляющей инициативу и творчество в социальной сфере, т. е. потенциальных лидеров в образовании. В настоящее время в Российской Федерации разрабатывается проект «Ядро СПО», внедряется Программа воспитания. Эти документы направлены в том числе на развитие у будущих специалистов личностных компетенций, важнейшей из которых является педагогическое лидерство. Проблемой разработки моделей психолого-педагогического сопровождения процесса формирования молодежных лидеров занимались такие ученые, как И. П. Волков [3], В. А. Ильин [5], С. Н. Москвин [8], А. В. Петровский [9], М. Капнис [6], Н. Е. Щуркова [11], Е. Жариков [4]. Это перспективное направление в работе со студентами.

Современный педагог — это своего рода менеджер, умеющий выстраивать отношения с людьми, эффективно взаимодействующий с обучающимися в целях управления их развитием. Практика убеждает, что главное не только то, что мы делаем в процессе педагогической работы с подрастающим поколением, но и то, каковы мы сами, каковы наши взгляды на мир, ценности, отношение к обучающимся, интересны ли мы нашим студентам.

С этой точки зрения педагог — это профессиональный лидер. Учителя и воспитатели, которым присущи лидерские качества, могут эффективно решать задачи личностного развития обучающихся, так как они способны инициировать изменения и воздействовать на людей, а также совершенствовать свои тактические навыки и стратегическое мышление в процессе преподавания. А если такие педагоги работают в сотрудничестве с психологами, результат может оказаться еще более значительным.

Тема данного исследования раскрывалась в работе педагога-психолога, она может быть актуальной для всех специалистов, работающих с детьми, стремящихся к самосовершенствованию, повышению эффективности учебного процесса и педагогической деятельности посредством обретения преподавателем позиции лидера. Такой педагог, реализуя собственную жизненную позицию в рамках профессиональной деятельности, помогает своим воспитанникам: он проектирует пути, по которым их поведет, и испытывает потребность в этом. А они идут за ним, потому что видят в нем реального лидера.

Лидер — это лицо, способное воздействовать на других людей в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение общих интересов. Позиция лидера — это роль субъекта в системе образования. Чтобы роль была сыграна успешно, а интеграция совместной деятельности состоялась, необходимо понять, чего ждут от педагогов современные студенты, что для них самое главное во взаимодействии с теми, кто их учит. Конечно, им необходимо то, что нужно всем от людей более высокого статуса, с которыми обучающимся приходится взаимодействовать, — доброжелательность и оптимистичный взгляд на них, на их способности, будущее. Это наполняет студентов оптимизмом, придает им уверенность в своих силах, не дает страхам проникнуть в сознание, вдохновляет, заставляет получать удовольствие от того, что они делают. Такая поддержка нужна всем, даже успешным студентам, вследствие имеющейся потребности в людях, обладающих нестандартным мышлением, вносящих новое качество в производственную и социальную жизнь, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. При этом такая работа может дать хорошие результаты лишь тогда, когда будет правильно спланирована, организована и проводиться при активном участии всех педагогов.

Педагог-лидер формирует стратегическое видение, ставит перспективные цели и задачи, создает информационно-деятельностное поле. Он мотивирует обучающихся на достижение поставленных целей, умеет объяснить, зачем это нужно, почему это важно и что это даст в будущем. Педагог-лидер должен

уметь управлять этим полем, эффективно взаимодействовать в коллективе и команде, чтобы студентам захотелось подражать ему и следовать за ним.

А. В. Петровский отмечал, что лидерство возникает в результате взаимодействия человека и конкретных обстоятельств деятельности, субъектом которой он является [9]. Н. В. Кузьмина под этими обстоятельствами понимает конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические компоненты. Каждый из них направлен на решение определенного вида педагогических задач [7].

Лидерские качества не появляются сами по себе, они развиваются на основе задатков. Это гуманизм, нравственность, милосердие, эмпатия, справедливость, деловитость, оптимистичность, трудолюбие. При этом человек может обладать такими качествами, даже играть роль лидера формально, но не владеть лидерскими навыками. Лидерский потенциал можно успешно развивать в процессе подготовки будущих педагогов при наличии системы работы.

Исследователи утверждают, что трудно найти инструментарий, позволяющий измерить, описать, а затем сформулировать в виде четких, простых характеристик личностные качества лидера.

Целью данного исследования было выявление и обоснование использования эффективных методов развития лидерских качеств будущих педагогов путем включения их в активную учебную и квазипрофессиональную деятельность.

Показатели сформированности лидерских качеств будущих педагогов в научной литературе прослеживаются в работах М. М. Анн [1], А. Г. Бермус [2]:

- высокий уровень умений организации работы, направленной на создание коллектива (команды);
- эффективное взаимодействие с детьми в процессе профессиональной деятельности;
- высокие результаты участия в профессиональных конкурсах, олимпиадах, соревнованиях различного уровня;
- высокий статус лидера в студенческой группе;
- знание психологических основ деятельности коллектива, психологических особенностей личности как основы проектной деятельности.

Цель конкретизируется следующими задачами:

1. Выявлять лидеров в студенческих группах, проявляющихся в практической деятельности, учебе, общении.
2. Содействовать воспитанию и развитию лидерского потенциала.
3. Создавать территорию благоприятствования для выявления и реализации студенческих инициатив и лидерских способностей.
4. Формировать активную социальную позицию студентов.

Мы выдвинули гипотезу о том, что реализация лидерского потенциала будет более эффективной, если:

- учитывать индивидуальные особенности студентов;
- создавать и своевременно изменять условия развивающей среды;
- повышать роль и авторитетность личности кураторов в группе.

Предметом нашего исследования стали формы, методы и приемы, направленные на развитие лидерских качеств личности студента в сотрудничестве психолога и педагогического коллектива колледжа.

В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение; анкетирование; психолого-педагогическая диагностика; анализ результатов учебного процесса, внеурочной деятельности студентов педагогического колледжа.

Исходя из поставленных задач исследования, работа по развитию и формированию лидерских качеств у студентов проходила в несколько этапов.

На первом этапе изучалось положение испытуемых (студентов педагогического колледжа) в системе межличностных отношений, их лидерские качества с помощью методики Е. Жарикова, Е. Крушельницкого, социометрического метода (Д. Амирхан, в модификации А. Г. Грецова). Сделанный каждым обучающимся выбор показывал, кому из однокурсников он отдавал предпочтение и пользовался ли при этом взаимностью, а статистический анализ данных позволял выявить некоторые характеристики и выделить в группе первокурсников студентов, уверенных в себе, компетентных, с сильной волей, организаторскими и коммуникативными способностями, умных.

Согласно результатам диагностики количество лидеров в группе первого курса составило от 1 до 5 человек (в группах численностью по 20 студентов). Это своеобразное ядро студенческих групп, возможные будущие лидеры будущих коллективов.

На этом этапе работы психологу важно не только выявить таких ребят, но и помочь педагогам посредством консультирования, разработки рекомендаций по работе с этой категорией обучающихся, а также организовать проведение консультаций для родителей по этому направлению. Это большая и многогранная работа: диагностическая, развивающая, консультативно-просветительская, организационно-методическая.

На этапе практической деятельности по теме исследования проводилась работа по развитию лидерских способностей обучающихся и созданию благоприятных условий для их проявления — это сквозная задача для педагогов и психолога на протяжении всего периода обучения студентов. Чтобы решить эти задачи, необходимы специальные психолого-педагогические практики.

Развитие лидерских компетенций обеспечивается интеграцией урочной и внеурочной деятельности, созданием пространства для развития лидерских качеств и навыков. Сотрудничество педагога-психолога с педагогами, кураторами групп было направлено на активизацию у ребят мотивации к достижениям в пространстве профессионального образования и межличностного общения во внеурочной деятельности. Это в первую очередь создание ситуаций успеха, которые помогают усилить и закрепить познавательный и лидерский мотив деятельности. Здесь используются проблемные технологии обучения, стимулирование творчества студентов, ролевые и деловые игры, мозговой штурм, тренинговые упражнения.

На этом этапе создается своего рода территория благоприятствования для выявления и реализации студенческих инициатив и лидерских способностей. Очень важной составляющей в работе с успешными студентами становится учет их личностных особенностей. Психолог в ходе индивидуальной работы выявляет актуальный уровень личностных характеристик студентов. Для этого он использует беседы, наблюдения, диагностические методы, опираясь при этом на стремление обучающихся к самоопределению, самореализации, удовлетворению повышенного интереса к самим себе, в целях формирования и развития представлений о лидерстве, осознания и проявления своих сильных сторон, которые помогут им строить свою судьбу и быть успешными в профессиональной педагогической деятельности. Психолог помогает им в ходе сопровождения снять внутренние барьеры, мешающие эффективному взаимодействию, повысить стрессоустойчивость, формировать взаимопонимание и чувство ответственности по отношению друг к другу, выработать навыки планирования своей деятельности и организации работы в команде на основе тайм-менеджмента. На этом этапе мы работаем в сводной большой группе, индивидуально, в малых группах, где знакомимся поближе, вырабатываем правила работы в группе, определяем, каким может быть лидер: доминантным, влиятельным, харизматичным, креативным. Перед началом тренинга проводим анкетирование и определяем, насколько группа готова к участию в работе. Из 130 опрошенных 64 % полагают, что развитие лидерских качеств поможет им в будущем, 22 % ответили, что не всем это нужно, 10 % уже считали себя лидерами, 4 % затруднились ответить. Большинство анкетированных выступают за развитие лидерских качеств, и педагог-психолог удовлетворяет этот интерес.

По результатам диагностики ежегодно разрабатывается тематический план работы психолога с группой, основанный на учете индивидуальных характеристик и запросов студентов. Пример плана приводится в таблице 1.

Формированию лидерских качеств способствует участие студентов в работе органов студенческого самоуправления: студенческом совете, спортивном комитете — а также в органах общественного управления колледжем (в том числе участие в принятии решений о назначении стипендий, наложении взысканий, организации досуга и быта в общежитии).

Погружение студентов в этот процесс при активной поддержке со стороны психолога развивает инициативу, самостоятельность в принятии решений, формирует сопричастность к общему делу, создает команду. Наши студенты демонстрируют лидерские качества при прохождении педагогической практики в образовательных организациях города, взаимодействуя со взрослыми, родителями, учителями, проводя родительские собрания, открытые занятия для педагогов района. Такое сотрудничество помогает студентам работать с разновозрастной аудиторией, а использование реверсивного наставничества мобилизует социальную активность.

Таблица 1

Тематический план работы психолога с группой

№ занятия	Тема	Цель	Показатели проявления лидерских качеств
1	Знакомство	1. Освоение активного стиля общения. 2. Определение признаков лидерских качеств	1. Готовность взаимодействовать в группе. 2. Сам проявляет активность и мотивирует других
2	Мои сильные стороны	1. Обучение умению распознавать внутренние конфликты в группе. 2. Тренировка своих качеств по достижению цели. 3. Развитие своих сильных сторон характера	1. Стремится организовать группу в режиме делового сотрудничества. 2. Проявляет настойчивость, способен рисковать
3	Качества лидера	1. Изучение сотрудничества как альтернативы конфликту. 2. Формирование представлений о лидерских качествах	1. Проявляет целеустремленность и характер
4	Гений	1. Обучение умению распознавать характер ситуаций, действовать по ситуации. 2. Снятие внутренних зажимов, неуверенности, скованности	1. Проявляет толерантность, гибкость и быстроту в принятии решений. 2. Быстро запоминает психологические особенности и умело их использует в командной работе
5	Круиз	1. Тренировка в партнерских взаимодействиях. 2. Развитие спонтанности и творчества участников	1. Умеет организовать работу в команде
6	Личный багаж	1. Развитие способности к анализу ситуации в группе. 2. Развитие лидерских качеств, формирование активной социальной позиции студентов. 3. Составление психологического портрета лидера	1. Готовность к успешной деятельности и преодолению трудностей. 2. Достижение поставленных целей

На этапе анализа итогов работы по развитию лидерских качеств одним из существенных показателей их сформированности у студентов стало в том числе участие в профессиональных конкурсах. Наши студенты, взявшие на себя ответственность за престиж колледжа, показывают стабильные результаты. Мы связываем это с тем, что в ходе подготовки к профессиональной деятельности и участию в профессиональных конкурсах в колледже ведется системная работа, направленная на формирование необходимых лидерских

компетенций. Роль психолога при проведении вебинаров, адресованных педагогам, отвечающим за подготовку к конкурсам, достаточно высока, и эта работа проводится постоянно.

Благодаря планомерной, целенаправленной работе психолога и группы тренеров на региональном этапе чемпионата рабочих профессий по стандартам WorldSkills 2022 в г. Новосибирске «Молодые профессионалы» студентка К. (специальность «Дошкольное образование») заняла 3-е место в компетенции «Дошкольное воспитание», П. — 2-е место в компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес», Ч. — 2-е место в компетенции «Преподавание в младших классах», С. стала победителем в компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес» (табл. 2).

Таблица 2

Результаты участия в профессиональном конкурсе на региональных (национальных) этапах чемпионатов по стандартам «Ворлдскиллс Россия»

Наименование компетенции	2018/2019 уч. г.	2019/2020 уч. г.	2020/2021 уч. г.	2021/2022 уч. г.
«Дошкольное образование»	2-е место	3-е место	3-е место	—
«Преподавание в начальных классах»	3-е место	2-е место	2-е место	—
«Физическая культура, спорт и фитнес»	1-е место (рег.), медальон национального чемпионата	1-е место (рег.), 3-е место	2-е место, 1-е место	1-е место
«Педагогика дополнительного образования»	—	—	—	3-е место

Работа психологической службы по развитию лидерских качеств у студентов способствовала тому, что студенты колледжа стали участниками олимпиадного движения, приняли участие в областных предметных олимпиадах по русскому языку, истории, обществознанию, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности. Студентка колледжа С. вошла в число победителей первого этапа областной предметной олимпиады по безопасности жизнедеятельности. Студентка колледжа Ш. получила диплом 1-й степени и стала победителем III Международного интеллектуального марафона в номинации «Математика». Студенты первого курса стали участниками и победителями Всероссийских просветительских акций «Диктант Победы», «Большой этнографический диктант», «Географический диктант», областной акции «Математический дозор», международной олимпиады «Инфоурок» (осенний сезон) по биологии.

В 2021 г. студентка колледжа С. стала дипломанткой XX молодежных Дельфийских игр России в номинации «Искусство воспитания» — «За оригинальность и инновационность идей».

Сформированность лидерских качеств, проявляющаяся в личностных достижениях студентов, дает обучающимся и преференции для поступления в вуз, что является весомой дополнительной мотивацией к участию в работе по формированию и развитию лидерских качеств.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что в период обучения в педагогическом колледже у студентов происходят значительные изменения показателей по главным критериям, которые мы определили как лидерские в педагогической профессии. К ним относятся: чувствительность к изменениям в профессиональной и общественной среде; наблюдательность; решительность; настойчивость; активность; инициативность; организованность; самостоятельность; самоконтроль; эмпатия; эмоциональная стабильность; коммуникабельность; умение мотивировать себя и окружающих; способность вдохновлять и убеждать людей; гибкость в освоении новых ролей; деятельностная подготовленность для работы в педагогической сфере.

Наибольшего успеха добивается тот педагог-лидер, который четко представляет свою цель и пути достижения этой цели, и таким лидером может стать тот, кто способен привести группу к решению проблемы и эффективному результату в деятельности.

Список источников

1. Анн Л. М. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2006. 271 с.
2. Бермус А. Г. Практическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.
3. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. Л., 1970. 351 с.
4. Жариков Е. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Е. Жариков, Е. Крушельницкий, Н. П. Фетискин и др. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
5. Ильин В. А. Психология лидерства: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2022. 311 с.
6. Кипнис М. Тренинг лидерства. СПб.: Питер, 2001. 241 с.
7. Кузьмина Е. С. Компоненты педагогического мастерства тренера [Электронный ресурс] // Mydocx.ru: Наша информация — твоя репутация. Дата публикации: 24.09.2015. URL: <https://mydocx.ru/7-53758.html> (дата обращения: 15.03.2022).
8. Москвин С. Н. Менеджмент в образовании: управление человеческими ресурсами: учеб. пособие для СПО. М.: Юрайт, 2022. 142 с.
9. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1978. 176 с.
10. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1968. 206 с.
11. Щуркова Н. Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: учеб. пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019. 168 с.

References

1. Ann, L. M. (2006). *Psychological training with teenagers*. Saint Petersburg: Peter. 271 p. (In Russ.).
2. Bermus, A. G. (2020). *Practical pedagogy*. Study guide. Moscow: Yurayt. 128 p. (In Russ.).
3. Volkov, I. P. (1970). *Sociometric methods in socio-psychological research*. Leningrad. 350 p. (In Russ.).
4. Zharikov, E., Krushelnitsky, E., Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy. 490 p. (In Russ.).
5. Ilyin, V. A. (2022). *Psychology of leadership*. Textbook for universities. Moscow: Yurayt. 311 p. (In Russ.).
6. Kipnis, M. (2001). *Leadership training*. Saint Petersburg: Peter. 241 p. (In Russ.).
7. Kuzmina, E. S. (2015, 24 September). Components of pedagogical skills of a trainer. *Mydocx.ru: Our information is your reputation*. (In Russ.). Retrieved March 15, 2022, from <https://mydocx.ru/7-53758.html>
8. Moskvina, S. N. (2022). *Management in education: human resource management*. A textbook for SPO. Moscow: Yurayt. 142 p. (In Russ.).
9. Petrovsky, A. V., & Shpalinsky, V. V. (1978). *Social psychology of the collective*. A textbook for students of pedagogical institute. Moscow: Prosveshhenie. 176 p. (In Russ.).
10. Friedman, L. M. (1968). *Studying the personality of a student and student groups*. Moscow: Prosveshhenie. 206 p. (In Russ.).
11. Shchurkova, N. E. (2019). *Pedagogy. Game techniques in the classroom manual*. Textbook for SPO. Moscow: Yurayt. 168 p. (In Russ.).

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.7

О. Г. Кравцов ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя,
Москва, Российская Федерация
E-mail: kravtsovog@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8875-0169

Исследование различий в представлениях о сотрудничестве по вопросам проблем в поведении обучающихся у родителей (законных представителей) и педагогов образовательных организаций

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках инициативного проекта Московского городского педагогического университета и направленного на выявление различий в представлениях о сотрудничестве между родителями (законными представителями) обучающихся и педагогами образовательной организации. Автор рассматривает типичную для старшей школы ситуацию, когда возникают проблемы с поведением обучающихся, для решения которых необходимы совместные усилия педагогов и родителей обучающегося. Но выстроить такое сотрудничество не всегда получается из-за множества причин. Одну из них автор видит в различном понимании сторонами подобного взаимодействия. Он выделяет пять аспектов представлений педагогов и родителей о таком сотрудничестве, по одним из которых их мнения совпадают, а по другим — кардинально расходятся. По мнению автора, эти расхождения лежат в основе трудностей, возникающих при выстраивании такого сотрудничества между образовательной организацией и родителями обучающихся.

Цель статьи заключается в раскрытии ключевых противоречий, возникающих при выстраивании взаимодействия образовательных организаций с родителями (законными представителями) обучающихся старших классов, характеризующихся проблемами в поведении.

Работа выполнена в методологии возрастной и педагогической психологии. Использованы принципы научного осмысления, заложенные в культурно-историческом подходе. В эмпирической части исследования проведены анкетирования и статистическая обработка результатов исследования.

В статье отражены результаты исследования психологической проблемы, с которой сталкивается современная старшая школа. Автор предлагает собственный подход к пониманию и определению существующих трудностей.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы для внесения корректировок в стратегию образовательных организаций по выстраиванию взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся.

Кроме того, полученные данные могут быть важны для определения траектории профессиональной подготовки педагогов к такому взаимодействию.

Ключевые слова: проблемы в поведении обучающихся; старшеклассники; взаимодействие; сотрудничество; представления; культурно-историческая модель.

O. G. Kravtsov ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Moscow City University,
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Y. Kikotya,
Moscow, Federation Russia
ORCID: 0000-0002-8875-0169
E-mail: kravtsovog@gmail.com

Study of differences in perceptions of cooperation on behavioral problems of students by parents (legal representatives) and teachers of educational organizations

Abstract. The article presents the results of a study conducted within the initiative project of the Moscow State Pedagogical University. The study was aimed at identifying differences in ideas about cooperation between parents (legal representatives) of students and teachers of an educational organization. The author considers a typical high school situation when there are problems with the behavior of students. Under these conditions, the joint efforts of teachers and parents of the student are necessary. But such cooperation is not always possible to build. There are many reasons for this, and the author of the article sees one of such reasons as the different understanding and vision of the parties of this cooperation. The author examines five aspects of the views of the parties on such cooperation. On some sides, they are quite unanimous and coincide. And in some respects, their positions are radically different. According to the authors, these discrepancies underlie the difficulties that arise in building such cooperation between educational organizations and parents of students.

The purpose of the article is to reveal the key contradictions that arise when building the interaction of educational organizations with parents (legal representatives) of high school students characterized by behavioral problems.

The work was carried out in the methodology of developmental and educational psychology. The principles of scientific understanding are used in the cultural-historical approach. In the empirical part of the study, questionnaires and statistical feedback of the results of the study are used.

The article reflects the results of a study of psychological problems faced by modern high school. The author offers his own approach to understanding and defining these difficulties.

The results obtained during the study can be used to make adjustments to the strategy of educational organizations to build interaction with parents (legal representatives) of students. In addition, the data obtained may be important for determining the trajectory of the professional training of teachers for such interaction.

Keywords: problems in the behavior of students; high school students; interaction; cooperation; representation; cultural-historical model.

Одной из достаточно существенных проблем в образовательном процессе являются обучающиеся, характеризующиеся трудностями в поведении. Такие дети в учебном классе создают сложности педагогу, управляющему образовательным процессом, нарушают организованную совместную работу класса и заставляют педагога тратить много сил и учебного времени на наведение порядка [2, с. 80–88]. Они могут оказывать негативное влияние на других обучающихся, показывая пример ненормативного поведения и подстрекая одноклассников. Действия учеников с трудностями в поведении могут быть небезопасны и для них самих. Безобидное, на первый взгляд, детское баловство может привести к очень серьезным последствиям, включая травмы и необратимый ущерб.

В наибольшей степени обозначенная проблема проявляется в старших классах школы или колледжах профессионального образования. Это связано с психологическими закономерностями развития и кризисным характером возрастного этапа. В этот период развития ярко высвечивается негативная сторона кризиса [10, с. 95–102]. Значимо снижается учебная мотивация, разрушается авторитет взрослых, в том числе учителей, пересматриваются все предыдущие жизненные ориентиры. Кризис выражается и в трудности педагогического воздействия. Ранее использовавшиеся педагогические инструменты начинают работать хуже или вообще не приводят к ожидаемым результатам [12, с. 124–137].

Наше предварительное исследование показало, что существует определенный репертуар трудностей в поведении у современных московских школьников и обучающихся в колледжах. Так, есть относительно традиционные для старшей школы нарушения учебной дисциплины, такие как прогулы, опоздания, срывы занятий, низкая самоорганизация (систематическое невыполнение домашних работ, академическое жульничество и т. д.) [1, с. 6–24; 7, с. 26–33]. Кроме того, у старшеклассников отмечаются трудности в личностной сфере: повышенная конфликтность, резкие эмоциональные кризисы, повышенная возбудимость и т. д.

Но эти проявления в поведении старшеклассников знакомы педагогам давно. В современных условиях получили распространение некоторые дополнительные паттерны, ранее встречавшиеся не так часто [6, с. 85–92]. Педагоги с большой опаской отмечают рост числа старшеклассников с разного рода зависимостями. Чаще всего это зависимость от гаджетов, прежде всего мобильных устройств связи, и социальных сетей. В этом плане поведение старшеклассников напоминает симптомы навязчивого невроза. Но кроме такого рода зависимости распространение получают и менее безобидные. Речь идет об употреблении разнообразных энергетических напитков, сигарет и суррогатов (вейпы, курительные смеси, снюсы и т. д.), коэффициент распространения которых составляет 24 % из класса. Другой пугающей особенностью являются признаки и элементы систематической травли, или буллинга, в том числе с использованием социальных сетей и различных интернет-ресурсов. Коэффициент распространения составляет 17 % из класса — довольно

значимый рост поведения ипохондрического спектра, включающий в том числе различные психосоматические проявления. Дети охотно уходят в болезнь, причем жалуются на соматические проявления, более характерные для старших возрастов. Коэффициент распространения — 31 % из класса.

Это далеко не полный перечень трудностей в поведении старшеклассников. Мы выбрали те, которые наиболее часто встречаются, судя по опросам педагогов, и наиболее болезненные для образовательного процесса. Важной особенностью вышеуказанных трудностей в поведении старшеклассников является то, что образовательная организация в современных условиях не готова и не может брать на себя ответственность за коррекционную работу в этой сфере. Действующие правила запрещают даже проведение психометрических методик со старшеклассниками без письменного разрешения родителей или законных представителей обучающегося [10].

Для реагирования на подобные трудности в поведении образовательная организация вынуждена обращаться к родителям или к законным представителям обучающихся, то есть школа не просто информирует близких школьника о существующих проблемах. Образовательная организация выступает инициатором усилий, направленных на коррекцию ненормативного поведения. Не секрет, что поведение подростков в семье может значительно отличаться от поведения в кругу сверстников. Вполне закономерно, что образовательная организация обращает внимание родителей на те аспекты поведения, которые неочевидны с их позиции.

Образовательная организация не может переложить ответственность за воспитание старшеклассников исключительно на родителей. Для эффективного решения проблемы необходимы согласованные действия образовательной организации и родителей обучающихся. Ни те, ни другие не смогут справиться с этими трудностями самостоятельно, тогда как объединение усилий может дать достаточно хороший, устойчивый результат перевоспитания [8, с. 9–15].

Однако при выстраивании отношений родителей и образовательной организации при необходимости сотрудничества по вопросам преодоления трудностей в поведении школьников нередко возникают сложности по объективным или субъективным причинам. При этом каких-либо однозначных рекомендаций или научно обоснованных подходов к тому, как выстраивать такое взаимодействие, нет. Существует немало конкретных образовательных организаций, где этот процесс налажен. И нельзя сказать, что нет удачного опыта решения в этой сфере. Но часто схемы и организация этого процесса, которые подходят для одной образовательной организации и ее педагогического коллектива, могут совсем не подходить для другой [11, с. 14–19].

Вряд ли здесь могут быть найдены какие-либо универсальные или однозначно верные решения. Однако тематика, на наш взгляд, требует более пристального научного осмысления, в том числе и с точки зрения того психологического содержания, которое за ней кроется [3, с. 180–183]. Не претендуя

на исчерпывающий или всеобъемлющий характер исследования, нами была проведена работа по психологической оценке и экспертизе существующих в таком взаимодействии проблем. Основной целью этой работы было определение психологических трудностей при выстраивании этого взаимодействия.

Проведенный нами анализ существующей практики взаимодействия образовательной организации и родителей обучающихся показал, что одной из ключевых проблем в психологическом плане выступают различия в понимании предмета взаимодействия сторонами. Иными словами, родители видят ситуацию со своей стороны, по-своему понимают характер и значение проблемы. Педагоги видят ситуацию со своей стороны и также оценивают ненормативное поведение школьников в контексте образовательного процесса. И даже при наличии заинтересованности с обеих сторон различия в понимании мешают договориться и строить совместную работу. Различия в понимании содержания и задач такого взаимодействия — предмет нашего исследования.

В рамках исследования была разработана анкета для родителей и педагогов. В опросе приняли участие 35 педагогов и 50 родителей обучающихся предуниверсария Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета (МГПУ). Исследовательская работа проводилась в рамках инициативного проекта «Разработка и апробация культурно-исторической модели взаимодействия образовательных организаций общего образования с контингентом родителей (законных представителей) обучающихся профильных классов, характеризующихся проблемами в поведении» (Москва, 2021 год).

Анализ полученных результатов велся в нескольких плоскостях:

1. Анкета содержала вопросы об отношении к проблеме родителей и педагогов. Анализ научной литературы говорит о том, что в некоторых случаях противоречие обнаруживается на уровне отношения к самой необходимости взаимодействия между школой и родителями учеников. Как показывают наши данные, эта гипотеза не подтвердилась: подавляющее число респондентов (96 %) выставляют наивысшие или близкие к ним оценки согласия/несогласия с соответствующими утверждениями. При этом стандартное квадратное отклонение по этому вопросу у всей выборки педагогов и родителей составляет минимальное число. Например, при ответе на вопрос анкеты № 18 «*Для успеха в решении проблем ребенка его семья и школа должны действовать согласованно*» стандартное отклонение по выборке составляет 0,393. То есть фактически все респонденты оценивают степень согласия с этим утверждением на 5 (Да, полностью согласен, абсолютно верно. Максимальная поддержка).

2. Второй разрез анализа касался понимания сторонами инициативы во взаимодействии. Так, в научной литературе отмечается, что стороны перекладывают инициативу и, главное, ответственность за управление процессом друг на друга. Вопросы, касающиеся данного блока, были сформулированы по-разному, включая взаимные обвинения или указание на большую

заинтересованность другой стороны в этом. В целом результаты ответов респондентов довольно поляризованные. И если среднее значение по выборке дает невысокий отрицательный ответ — 1,187, следовательно, выборка в целом не согласна с позицией, что за это взаимодействие отвечает в большей степени противоположная сторона. Но при этом стандартное отклонение в предложенных вопросах довольно большое и составляет 3,087. То есть в выборке есть респонденты, которые придерживаются полярных позиций.

3. Отдельным типом вопросов для анализа были взгляды сторон на природу и значение проблем с поведением обучающихся. Анализ научной литературы позволяет предположить, что существует значительное препятствие в том, что родители и педагоги принципиально по-разному смотрят на нормативность репертуара поведения обучающихся. Проще говоря, родители чаще готовы допускать различные поведенческие трудности, списывая их на возрастные особенности, тогда как педагоги значительно менее лояльно смотрят на нарушение обучающимися социальных норм. Наши результаты в большей степени подтверждают этот тезис. Так, ответ на вопрос № 5 *«Отклоняющееся поведение подростков очень опасно, безобидные провинности могут повлечь серьезные последствия для ребенка и его будущего»* дает разброс оценок в 2,852 по стандартному отклонению, а вопрос № 6 *«Проблемы с поведением подростков сильно преувеличены. У всех что-то подобное было в детстве, с возрастом это пройдет»* — 2,744 балла. При этом средняя оценка ответов на эти вопросы по выборкам составляет 2,41 и 0,82 средних балла соответственно. Таким образом, мы видим, что одной из базовых проблем обсуждаемого взаимодействия является именно понимание сути проблемы и предмета взаимодействия — оценки сторонами проблемности поведения конкретного обучающегося.

4. Следующий разрез анализа связан с проблемой преемственности и результативности взаимодействия. Иными словами, выборка может по-разному оценивать необходимость и, главное, результативность такого взаимодействия. Так, некоторые педагоги и родители не скрывают скепсиса и указывают на то, что это, скорее, формальные процедуры, чем реальная помощь. Другие же, напротив, очень сильно рассчитывают на сотрудничество со школой и высказывают готовность всячески поддерживать эти инициативы. Один из вопросов-индикаторов в данном блоке — вопрос № 10 *«Никакое воспитание подростка ни к чему не приведет. Воспитывать надо было раньше, а теперь уже поздно»*, — показывает довольно интересный результат. При довольно высоком балле отрицательной оценки — 3,82, говорящей о несогласии выборки в целом с данным утверждением, вопрос является одним из знаковых по разбросу возможных оценок — 2,18 стандартного отклонения. То есть у выборки существует очень разный настрой относительно эффективности такого взаимодействия школы и родителей.

5. Отдельный блок вопросов касался проблемы компетентности и готовности сторон для участия во взаимодействии. Анализ типичных трудностей во взаимодействии показывает, что одним из камней преткновения является именно низкий

уровень культуры и организованности при выстраивании такого взаимодействия. При этом позиции родителей и педагогов часто вступают в противоречие. Так, отвечая на вопросы № 15 «Родители лучше знают, как воспитывать своего ребенка, и привлекать к этому школу не стоит» и № 24 «Современные учителя недостаточно компетентны, чтобы помочь семье в воспитании ребенка», выборка делится на два условных лагеря, которые занимают противоположные позиции. Но если вопрос о компетентности родителей вызывает отрицательный ответ — 1,65 при стандартном отклонении 1,197, то вопрос о компетентности учителей в среднем дает отрицательный ответ — 2,29 при стандартном отклонении 2,592.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

- Запрос на выстраивание взаимодействия педагогов и родителей по вопросам трудностей в поведении учащихся есть с обеих сторон.
- Родители и педагоги иногда придерживаются противоположных взглядов на то, кто является инициатором и ответственным за выстраивание такого взаимодействия.
- Важной особенностью взаимодействия является то, что стороны по-разному видят суть и значение обсуждаемых проблем.
- Выборка очень неодинаково оценивает результат возможных усилий по налаживанию взаимодействия между школой и родителями.
- Стороны нередко обвиняют друг друга в некомпетентности при выстраивании взаимодействия и неумении справиться с этим типом проблем.

На основании проведенного анализа можно сделать ряд общих выводов относительно того, что необходимо учитывать образовательной организации при выстраивании такого взаимодействия. Так, одним из запросов, который читается в ответах респондентов, является упорядочивание и наведение системности в самом институте взаимодействия педагогов и родителей, то есть необходимы некоторые универсальные общие правила, которые могли бы расставить приоритеты во взаимодействии и задать ему определенность. Это касается и проблемы инициативности во взаимодействии и понимания поводов для выстраивания такого взаимодействия.

Другим важным моментом являются именно форматы взаимодействия и их применимость в зависимости от обстоятельств и характера решаемой проблемы. Взаимные претензии выборки, связанные с компетентностью сторон, как правило, выражаются в использовании неверных или не соответствующих ситуации средств, то есть необходима некоторая конвенциональность в вопросе того, зачем и как используются те или иные инструменты взаимодействия.

И, наконец, третий вопрос касается сохранения и передачи положительного опыта, не теряя при этом профессиональной рефлексии на опыт отрицательного или нулевого результата. В целом разброс оценок по ряду позиций показывает, что обе стороны — и родители, и педагоги — сталкивались в своей практике с положительными вариантами взаимодействия. Но при этом и те и другие обладают системой ожиданий негативного характера.

Список источников

1. Артемова В. Б. Психологические особенности учащихся, систематически нарушающих учебную дисциплину: выпускная квалификационная работа / Институт психологии им. Л. С. Выготского, РГГУ. Москва, 2016. 82 с.
2. Балашова В. А. Адаптационные механизмы в деловом общении // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 2 (46). С. 80–88.
3. Балашова В. А. Развитие социального интеллекта в контексте профессиональной квалификации на примере педагогов // Наука и школа. 2016. № 4. С. 180–183.
4. Бернадинер М. И. Система мониторинга эффективности воспитания и социализации обучающихся в образовательных организациях города Москвы, реализующих интегрированные образовательные программы, соответствующие требованиям ФГОС и Международного бакалавриата: метод. пособие / М. И. Бернадинер, Н. А. Воробьева, И. З. Газарян и др.. М.: Белый ветер, 2022. 44 с. (Методическая библиотека школ Международного бакалавриата города Москвы).
5. Воробьева Н. А., Обоева С. В. Теоретические основы дошкольного образования: учеб. для студ. учреждений сред. проф. образования / под ред. Ж. В. Плохова. М.: Академия, 2022. 208 с.
6. Кравцов О. Г. Проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 85–92.
7. Кравцов О. Г. Психологические проблемы соблюдения школьниками учебной дисциплины в процессе социализации // Социальная педагогика в России. 2017. № 6. С. 26–33.
8. Кравцова Е. Е. Развитие идей Л. С. Выготского в современной образовательной практике // Вестник РГГУ. Сер.: Психология и педагогика образования. 2015. № 14. С. 9–15.
9. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 1999. 456 с.
10. Приказ Минобрнауки России от 16.06.2014 № 658 (ред. от 14.02.2018) «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования» [Электронный ресурс] // Legalacts.ru: законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-16062014-n-658/> (дата обращения: 17.04.2022).
11. Соболева М. О. Психологические условия изменения отношения к учению у подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2013. 235 с.
12. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды / Московский психолого-социальный ин-т. М.: Флинта, 1999. 670 с.

References

1. Artemova, V. B. (2016). *Psychological characteristics of students who systematically violate academic discipline: Final qualifying work*. L. S. Vygotsky Institute of Psychology, RSUH. 82 p. (In Russ.).
2. Balashova, V. A. (2017). Adaptive mechanisms in business communication. *New in psychological and pedagogical research*, 2 (46), 80–88. (In Russ.).

3. Balashova, V. A. (2016). Development of social intelligence in the context of professional qualification on the example of teachers. *Science and school*, 4, 180–183. (In Russ.).
4. Bernadiner, M. I., Vorobyeva, N. A., Gazaryan, I. Z., Grinshkun, V. V., Knyazeva, E. N., Kondakov, A. M., ..., & Shaginyan, M. L. (2022). *System of monitoring the effectiveness of education and socialization of students in educational organizations of the city of Moscow, implementing integrated educational programs that meet the requirements of the Federal State Educational Standard and the International Baccalaureate*. Methodical Manual. Moscow: Belyj veter. (Ser. Methodical Library of schools of the International Baccalaureate of Moscow). (In Russ.).
5. Vorobyeva, N. A., & Oboeva, S. V. (2022). *Theoretical foundations of preschool education*. Textbook for student institutions of secondary vocational education (edited by Zh. V. Plokhov). Moscow: Academy. 208 p. (In Russ.).
6. Kravtsov, O. G. (2019). The problem of creativity in the context of the study of deviant behavior. *Psychological and pedagogical research*, 11, 1, 85–92 (In Russ.).
7. Kravtsov, O. G. (2017). Psychological problems of students' compliance with academic discipline in the process of socialization. *Social pedagogy in Russia. Scientific and methodological journal*, 6, 26–33. (In Russ.).
8. Kravtsova, E. E. (2015). The development of L. S. Vygotsky's ideas in modern educational practice. *Bulletin of the Russian State University. Ser.: Psychology and pedagogy of education*, 14, 9–15. (In Russ.).
9. Mukhina, V. S. (1999). *Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence*. Textbook for students universities (4th ed., ster.). Moscow: Academy. 456 p. (In Russ.).
10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 16.06.2014 No. 658 (ed. dated 14.02.2018) "On Approval of the Procedure for Conducting Socio-psychological Testing of Persons Studying in General Education Organizations and Professional Educational Organizations, as Well as in educational institutions of Higher education" [Electronic resource]. *Legalacts.ru: laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation*. (In Russ.). Retrieved April 17, 2022, from <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-16062014-n-658/>
11. Soboleva, M. O. (2013). Psychological conditions of changing attitudes to learning among adolescents. *PhD Dissertation of Psychological Sciences* (specialty 19.00.01 "General psychology, personality psychology, history of psychology"). Moscow. 235 p. (In Russ.).
12. Feldstein, D. I. (1999). *Psychology of growing up: structural and substantive characteristics of the process of personality development*. Selected works. Moscow Psychological and Social Institute. Moscow: Flinta. 670 p. (In Russ.).



УДК 377

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.3.3.7

В. В. Мануйлова ⁽¹⁾

- (1) Институт специального образования и психологии
Московского городского педагогического университета,
Москва, Российская Федерация
E-mail: olg97784939@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6481-7173

Организация инклюзивной образовательной среды в системе среднего профессионального образования

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые аспекты создания инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях субъектов Российской Федерации для получения лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) среднего профессионального образования. Раскрывается алгоритм создания всех компонентов инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях, обеспечивающих доступность освоения программ подготовки специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих и служащих, разработанных для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Описаны мероприятия, осуществление которых в колледжах (техникумах) субъектов Российской Федерации позволит обеспечить системность и последовательность проектирования и реализации специальных условий для инклюзивного среднего профессионального образования. Описаны компоненты, входящие в инклюзивную образовательную среду: предметно-пространственный, информационный, организационно-управленческий, программно-методический (технологический), социальный (отношения в сообществе). Рассмотрены возможности адаптации каждого компонента под потребности и особенности лиц с инвалидностью и ОВЗ, что обеспечивает системность организации доступности образовательной среды профессиональных организаций для обучающихся различных нозологических групп.

Цель статьи: ознакомить читателей с проблемами создания инклюзивной образовательной среды в колледжах (техникумах).

Методология и методы. Системный подход к проектированию специальных условий инклюзивной образовательной среды.

Основные результаты исследования. Показаны алгоритм и перечень мероприятий, направленных на проектирование и реализацию специальных условий инклюзивного среднего профессионального образования.

Научная новизна. Сведения о проектировании инклюзивной образовательной среды представляются впервые.

Практическая значимость. Последовательность мероприятий (алгоритм) может использоваться практиками.

Ключевые слова: специальные условия; инклюзивная среда; обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ; среднее профессиональное образование; компоненты среды.

V. V. Manuilova ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Institute of Special Education and Psychology
Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: manuilovavv@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-3106-5021

Organization of inclusive educational environment in the system of secondary vocational education

Abstract. The article discusses the key aspects of creating an inclusive educational environment in professional educational organizations of the subjects of the Russian Federation for persons with disabilities and disabilities to receive secondary vocational education. The algorithm for creating all components of an inclusive educational environment in professional educational organizations is revealed, ensuring the availability of training programs for middle-level specialists, skilled workers and employees created for students with disabilities and HIA in the subjects of the Russian Federation. The measures are described, the implementation of which in colleges (technical schools) of the subjects of the Russian Federation will ensure the consistency and consistency of the design and implementation of special conditions for inclusive secondary vocational education. The components included in the inclusive educational environment are described: the subject-spatial component; the information component; the organizational and managerial component; the program-methodical (technological) component; the social (community relations) component. The possibilities of adapting each of the components to the needs and characteristics of persons with disabilities and disabilities are considered, which ensures the systematic organization of accessibility of the educational environment of professional organizations for students of various nosological groups.

The purpose of the article is to familiarize readers with the problems of creating an inclusive educational environment in colleges (technical schools).

Methodology and methods. A systematic approach to designing special conditions for an inclusive educational environment.

The main results of the study. An algorithm and a list of measures aimed at designing and implementing special conditions for inclusive secondary vocational education are shown.

Scientific novelty. Information about the design of an inclusive educational environment is presented for the first time.

Practical significance. The sequence of events (algorithm) can be used by practitioners.

Keywords: special conditions; inclusive environment; students with disabilities and HIA; secondary vocational education; components of the environment.

Реформирование отечественной системы образования ставит педагогическую науку и практику перед необходимостью разработки стратегии комплексной помощи детям с ОВЗ и инвалидностью с учетом тенденций и вызовов всех сфер жизни. Ориентация на формирование принимающего общества, предоставление равного доступа ко всем аспектам функционирования лицам с инвалидностью и ОВЗ порождает возникновение новых требований к началу, содержанию и качеству их образования. В современных условиях постпандемии по-новому актуализируется потребность в разработке и принятии новой модели сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ, в том числе при организации инклюзивной образовательной среды в колледжах/техникумах.

Учитывая, что сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ носит комплексный и многомерный характер, при проектировании подходов к среде следует исходить из междисциплинарных позиций философии и психологии.

В контексте развития идей инклюзивного образования такое понимание средового подхода носит сущностный смысл, ибо развитие инклюзии не может быть достигнуто вне коммуникаций всех уровней.

С точки зрения психологии проблема влияния и значения среды в развитии человека обобщена в работах Л. С. Выготского. В его понимании «среда выступает в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств в роли источника развития» [2, с. 76]. Для контекста образования и сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ данный тезис является обоснованием признания средового подхода как ведущего. Через организацию среды, ее амплификацию, настройку под индивидуализированные потребности и возможности каждого обучающегося оказывается осуществимым достижение максимально возможного уровня развития, его направленности на адекватное социальное функционирование и взаимодействие.

Инклюзивные процессы колледжа/техникума должны быть отражены в локальных нормативных актах, в первую очередь в уставе.

Перед созданием инклюзивной образовательной среды следует осуществить мониторинг имеющихся в колледже/техникуме элементов каждого из компонентов, входящих в нее: предметно-пространственного компонента, информационного, организационно-управленческого, программно-методического (технологического), социального (отношения в сообществе) [7].

Организация инклюзивной образовательной среды колледжа/техникума предполагает реализацию системы мероприятий:

Подготовительного уровня:

– оценка соответствия материально-технической базы колледжа/техникума требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования к условиям реализации основных (адаптированных) профессиональных образовательных программ для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;

- планирование трансформации материально-технической базы в целях реализации сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях колледжа/техникума;
- оценка уровня инклюзивной компетентности административного состава, педагогических кадров, специалистов сопровождения колледжа/техникума;
- планирование обучения кадрового состава колледжа/техникума по вопросам конструирования образовательной среды для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Деятельностного уровня:

- организационно-управленческий компонент: разработка локальной нормативно-правовой документации по организации инклюзивного образовательного процесса, в том числе создания комфортной среды для обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- организационно-управленческий компонент: планирование, конструирование и создание инклюзивной образовательной среды колледжа/техникума [1, 8].

Его составляющие включают в себя:

- нормативно-правовую базу, регламентирующую создание образовательной среды колледжа/техникума, закрепляющую требования к ее построению, использованию в процессе обучения студентов, имеющих нарушения развития. Локальные нормативно-правовые акты должны разрабатываться на основе нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней;
- кадровое обеспечение, несомненно, является одной из ключевых составляющих данного компонента. Это касается и административно-управленческого состава, педагогических кадров. Административные и педагогические работники должны быть подготовлены к взаимодействию с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ. Повышение инклюзивной компетенции должно быть организовано через повышение квалификации сотрудников посредством участия в программах повышения квалификации, профессиональной подготовки, стажировок, обмен опытом на обучающих и проблемных семинарах, круглых столах, конференциях, педагогических советах, методических совещаниях;
- сетевое взаимодействие должно стать эффективным механизмом консолидации ресурсов колледжей/техникумов, социальных партнеров (Всероссийское общество глухих, Всероссийское общество слепых, предприятия-партнеры, центры занятости населения и др.). Приобретенная материально-техническая база, учебно-методическое оснащение, реабилитационное оборудование, в том числе за счет грантовой поддержки на создание в субъектах Российской Федерации базовых профессиональных образовательных организаций и ресурсных учебно-методических центров, должны стать базой организации образовательной среды для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ всех колледжей/техникумов региона. Оборудование предприятий также должно стать ресурсом практико-ориентированного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ [4, 5].

Для обеспечения организационно-управленческого компонента образовательной среды колледжа/техникума следует выполнить ряд мероприятий в соответствии со следующим алгоритмом:

1. В основу проектирования инклюзивной образовательной среды колледжа/техникума должны быть положены результаты мониторинга образовательных потребностей, особенностей, интересов учащихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ. С этой целью проводятся опросы родителей и обучающихся, касающиеся трудностей в обучении и проблем доступности колледжа/техникума и близлежащей территории. Благодаря данному мониторингу становится возможным определить потребности в тех или иных условиях. А проведенная инвентаризация позволяет выявить наличие того или иного оборудования, адаптированного для обучающихся с нарушениями развития, а также отсутствие такового. Выявленные потребности фиксируются в плане расширения материально-технической, учебно-методической базы и т. п. Обязательным является наличие паспорта доступности всех зданий колледжа/техникума. Также составляется план (дорожная карта) по обеспечению доступности зданий и образовательных программ и развитию безбарьерной среды колледжа/техникума и прилегающих территорий.

2. Создание в колледже/техникуме отдельного структурного подразделения, ответственного за реализацию инклюзивного образования и сопровождения, или делегирование его полномочий другим структурным подразделениям, функционирующим в колледже/техникуме.

3. Разработка и утверждение на уровне колледжа/техникума комплекта локальных актов, в которых закреплены вопросы, касающиеся в том числе и создания инклюзивной образовательной среды. (Перечислим некоторые из них: Положение о деятельности психолого-педагогического консилиума, Положение о тьюторском сопровождении, Положение о психологической службе и психолого-педагогическом сопровождении, Положение по разработке и реализации адаптированных образовательных программ профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, Порядок ведения специализированного учета обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, Порядок организации занятий по дисциплине «Физическая культура» с учетом состояния здоровья лиц с инвалидностью и ОВЗ, Программа воспитательной работы, Положение о службе примирения, локальные акты по организации условий привлечения внешних ресурсов для реализации особых образовательных потребностей обучающихся и т. п.).

4. Для обеспечения реализации образовательного процесса по заявлению обучающегося с инвалидностью и ОВЗ разрабатываются адаптированные профессиональные образовательные программы по специальности/профессии, в которых описываются необходимые условия обучения, в том числе касающиеся инклюзивной образовательной среды.

5. Для реализации образовательных программ при необходимости могут привлекаться ресурсы (кадровые, материально-технические и др.) сетевых

партнеров. С этой целью заключаются договоры о сетевом взаимодействии, разрабатывается программа (план и дорожная карта) сотрудничества с различными организациями. Для организации теоретической и практической подготовки необходимо разработать и реализовать план взаимодействия с профильными организациями (договоры о взаимодействии).

6. Систематическое повышение квалификации сотрудников колледжа/техникума по вопросам инклюзии. Должна быть организована система профессионального развития педагогических работников и методического обмена (лаборатория, мастерская, методические объединения, педагогический клуб, предметно-цикловые комиссии). Рекомендуются реализация системы стимулирования профессионального развития педагогов, в том числе в области инклюзивного образования.

7. Важной составляющей инклюзивной образовательной среды колледжа/техникума должна стать цифровая образовательная среда. Рекомендуется использование ресурсов цифровых платформ для создания онлайн-курсов, развития дистанционного обучения, позиционирования успешного опыта обучения лиц с нарушениями в развитии, размещения информации, касающейся профориентации и трудоустройства выпускников с инвалидностью, и ОВЗ.

8. В колледже/техникуме рекомендуется создание системы включения обучающихся в процесс планирования деятельности (совет студентов, управляющий совет и т. п.). Одной из составляющих является включение в процесс формирования инклюзивной образовательной среды всех участников образовательного процесса (администрации, педагогических работников, обучающихся, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, а также их родителей).

9. Реализация мероприятий, направленных на здоровьесбережение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, являющихся неотъемлемой составляющей эффективности создания инклюзивной образовательной среды:

- создание внутренней системы оценки качества образования;
- формирование материально-технической базы колледжа/техникума, адаптированной под особенности, потребности и возможности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- организация сетевого взаимодействия, в том числе по вопросам совместного использования компонентов инклюзивной образовательной среды, реабилитационного оборудования;
- создание психолого-педагогического консилиума на базе колледжа/техникума;
- обучение специалистов сопровождения, педагогов колледжа/техникума по вопросам инклюзивного образования, в том числе создания комфортной доступной среды [4–6, 9–12, 14–19].

Учет современных социальных вызовов, сверхбыстрое развитие цифровых технологий, трансформация сообщества, изменение способов коммуникации

требуют поиска методологических оснований и подходов при проектировании новой образовательной среды, в данном случае — цифровой среды колледжа/техникума.

В обобщенном виде «цифровая образовательная среда представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» [3, URL]. Ресурсы цифровой образовательной среды меняют роли и содержание деятельности педагога и обучающегося. Изменяется коммуникация субъектов образования в сторону многоканальности и диалогичности, т. е. интерактивности.

Общее определение понятия образовательной среды как «системы влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [13, с. 8] фиксирует значимые компоненты цифровой образовательной среды для сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях колледжа/техникума.

Элементы информационного компонента колледжа/техникума:

- сайт колледжа/техникума;
- мультимедийное оснащение аудиторного фонда;
- виртуальная образовательная среда (онлайн-платформа).

Сайт колледжа/техникума должен соответствовать общим требованиям для интернет-ресурсов с учетом особенностей всех нозологических групп:

1. Для полноценного доступа обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к интернет-ресурсам информация должна быть представлена в виде текста.

2. Графические файлы, как правило, должны быть сопровождены текстом, поясняющим изображение, так как доступ к графическим файлам незрячему пользователю в общем случае затруднен.

3. Информация, предназначенная для незрячих пользователей, не должна быть защищена графическими кодами подтверждения подлинности пользователя, работающего за компьютером, которую используют в целях борьбы со спамом на сайтах провайдеров интернет-услуг, мобильной телефонной связи и других служб, предоставляющих различную информацию в сети Интернет. Для подтверждения своей подлинности и исключения возможности автоматического ввода информации программными средствами пользователю необходимо ввести код, изображенный в графическом файле, предварительно прочитав его, что недоступно незрячему пользователю.

4. Графические файлы формата PDF, содержащие документы в графическом виде, должны быть ограниченного применения, так как требуют специальных программ распознавания текстов и доступ к ним невозможен при использовании стандартных программ просмотра файлов данного формата.

5. Таблицы не должны иметь большую степень вложенности, так как доступ к информации, представленной в таблицах, осуществляется последовательно в соответствии с ячейками таблиц.

6. При ссылке на информацию, содержащуюся в гиперссылках, должно быть текстовое описание объекта, на который она указывает.

7. Элементы форм веб-страниц должны быть сопровождаемы текстовым описанием.

На сайте колледжа/техникума должна быть размещена информация для абитуриентов и обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их родителей (законных представителей). Для этого рекомендуется создание отдельного раздела, в котором сконцентрирована информация для данной категории обучающихся, что облегчит навигацию лиц с инвалидностью и ОВЗ в пространстве сайта колледжа/техникума.

Все пространство колледжа/техникума (аудиторный фонд, библиотечное пространство, коворкинг-зоны) должно быть оснащено мультимедийными средствами обучения, программным обеспечением, адаптированными под потребности и возможности обучающихся разных нозологических групп.

Виртуальная образовательная среда является онлайн-платформой для осуществления удаленного взаимодействия обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в процессе профориентации, обучения и содействия последующему трудоустройству. Онлайн-платформа должна включать в себя цифровые сервисы, обеспечивающие условия реализации основных и/или адаптированных профессиональных образовательных программ, а также сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях колледжа/техникума.

Из вышесказанного следует то, что алгоритм создания инклюзивной среды колледжа/техникума включает в себя:

Информационный компонент:

- организация цифрового пространства колледжа/техникума (страницы на сайте, разработка контента для онлайн-среды колледжа/техникума и др.);
- организация дистанционного сопровождения обучения;
- обеспечение информационной безопасности.

Программно-методический (технологический) компонент:

- разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса, адаптированного под особенности, потребности и возможности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- разработка контента для онлайн-консультирования абитуриентов, обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их родителей (законных представителей).

Предметно-пространственный компонент:

- оснащение аудиторного фонда, библиотеки, спортивного зала, коворкинг-зон специальным оборудованием, адаптированным под потребности и возможности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- оснащение аудиторного фонда модульной мебелью-трансформером;
- оснащение территории, зданий колледжа/техникума элементами доступности с учетом особенностей, потребностей и возможностей разных нозологических групп обучающихся.

Социальный компонент:

- создание службы психолого-педагогического сопровождения;
- реализация сопровождения в условиях колледжа/техникума;
- организация планирования деятельности специалистов сопровождения;
- организация волонтерской поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ;
- организация здоровьесбережения.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что создание инклюзивной образовательной среды осуществляется с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся различных нозологических групп.

Таким образом, проектирование инклюзивной образовательной среды в колледжах/техникумах будет способствовать системному обеспечению их доступности для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Использование предложенного алгоритма позволит административно-управленческим составам колледжей/техникумов избежать ошибок при построении инклюзивной образовательной среды.

Список источников

1. Богданова Т. Г., Назарова Н. М. Педагогика инклюзивного образования / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2016. 335 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.
3. Кушнир М. Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс] // Medium. Дата публикации: 13.06.2017. URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 18.06.2022).
4. Левченко И. Ю. Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова и др. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5. № 6. С. 34–40.
5. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: метод. пособие / Московский государственный психолого-педагогический университет. М., 2018. 278 с.
6. Мануйлова В. В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 23–30.
7. Мануйлова В. В. Моделирование образовательной среды в процессе формирования профессиональной готовности будущих специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов / под ред. О. Г. Приходько, И. Л. Соловьевой. Ставрополь: Ставролит, 2015. С. 155–160.
8. Мануйлова В. В. Технология проектирования инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 160–170.

9. Парамонова Г. В. Использование компьютерных технологий в работе с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2021. № 2 (88). С. 10–15.

10. Приходько О. Г. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов социальных педагогов образовательных организаций / О. Г. Приходько, Н. М. Назарова, Е. В. Ушакова и др.; Московский городской педагогический университет. М., 2014. 102 с. (Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях).

11. Приходько О. Г. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова и др. // *Среднее профессиональное образование*. 2016. № 10. С. 46–51.

12. Яковлева И. М. Педагогические технологии инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // *Начальная школа*. 2019. № 7. С. 61–64.

13. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

14. Guseynova A. A., Manuilova V. V. Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs [Электронный ресурс] // SHS Web of Conf. Vol. 87, 2020. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020). URL: https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_00042/shsconf_ictp2020_00042.html (дата обращения: 18.06.2022).

15. Prikhodko O. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation / O. Prikhodko, V. Manuylova, A. Huseynova et al. // *Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. 22 November 2019. SHS Web of Conferences 70, 10007 (2019).

16. Nazarova N. M. Comparative analysis of the inclusive education paradigm implementation in Russia and abroad // *Perspectives of Science and Education*. 2020. № 2 (44). P. 354–365.

17. Grossman P. Preparing teachers for student-centered teaching: The core practices of project-based teaching / P. Grossman, C. P. Dean, S. S. Kavanagh et al. // *Phi Delta Kappan*. 2019. № 100 (7). P. 43–48.

18. Lampert M., Graziani F. Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning // *The Elementary School Journal*. 2009. № 109 (5). P. 491–509.

19. Zierer K. Educational expertise: The concept of ‘mind frames’ as an integrative model for professionalization in teaching // *Oxford Review of Education*. 2015. № 41 (6). P. 782–798.

References

1. Bogdanova, T. G., & Nazarova, N. M. (2016). *Pedagogy of inclusive education* (edited by N. M. Nazarova). Moscow. 335 p. (In Russ.).
2. Vygotsky, L. S. (2005). *Pedagogical psychology*. Moscow: AST. 670 p. (In Russ.).

3. Kushnir, M. (2017, June 13). Digital educational environment. *Medium*. (In Russ.) Retrieved June 18, 2022, from <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a>
4. Levchenko, I. Yu., Prikhodko, O. G., Manuylova, V. V., Huseynova, A. A., & Kholodnova, L. F. (2017). Results of monitoring of special conditions of inclusive education of students with disabilities. *Standards and monitoring in education*, 5, 6, 34–40. (In Russ.).
5. Leonhard, E. I., Samsonova, E. G., & Ivanova, E. A. (2018). *Normalization of the conditions of upbringing and education of children with disabilities in inclusive education*. Methodical manual. Moscow State Psychological and Pedagogical University. Moscow. 278 p. (In Russ.).
6. Manuylova, V. V. (2017). Topical issues of the organization of inclusive secondary vocational education. *Humanities*, 2 (38), 23–30. (In Russ.).
7. Manuylova, V. V. (2015). Modeling of the educational environment in the process of forming the professional readiness of future specialists to work with children with disabilities. In Prikhodko, O. G., & Solovieva, I. L. (Eds). *Special children in society*. Collection of scientific reports and abstracts of speeches of participants of the I All-Russian Congress of Defectologists (pp. 155–160). (In Russ.).
8. Manuylova, V. V. (2022). Technology of designing an inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education. *Special education*, 2 (66), 160–170. (In Russ.).
9. Paramonova, G. V. (2021). The use of computer technologies in working with students with disorders of the musculoskeletal system. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 2 (88), 10–15. (In Russ.).
10. Prikhodko, O. G., Nazarova, N. M., Ushakova, E. V., Huseynova, A. A., Afanasyeva, Yu. A., Bratkova, M. V., ..., Titova, O. V. (2014). *Activities of support specialists when including students with disabilities and children with disabilities in the educational space*. Methodological materials for support specialists: speech therapists, speech pathologists, teachers, psychologists, tutors of social educators of educational organizations (series: “Inclusive education of disabled children, children with disabilities in general education organizations”). Moscow City University. Moscow. 102 p. (In Russ.).
11. Prikhodko, O. G., Levchenko, I. Yu., Huseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2016). Conditions for obtaining quality education by persons with disabilities in the conditions of a basic professional educational organization. *Secondary vocational education*, 10, 46–51. (In Russ.).
12. Yakovleva, I. M. (2019). Pedagogical technologies of inclusive education of younger schoolchildren with disabilities. *Elementary school*, 7, 61–64. (In Russ.).
13. Ysvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl. 365 p. (In Russ.).
14. Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. *SHS Web of Conf*. Vol. 87, 2020. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020). Retrieved June 18, 2022, from https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_00042/shsconf_ictp2020_00042.html

15. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., & Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. *Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)*. 22 November 2019. SHS Web of Conferences 70, 10007 (2019).
16. Nazarova, N. M. (2020). Comparative analysis of the inclusive education paradigm implementation in russia and abroad. *Perspectives of Science and Education*, 2 (44), 354–365.
17. Grossman, P., Dean, C. P., Kavanagh, S. S., & Herrmann, Z. (2019). Preparing teachers for student-centered teaching: The core practices of project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 100 (7), 43–48.
18. Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*, 109 (5), 491–509.
19. Zierer, K. (2015). Educational expertise: The concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalization in teaching. *Oxford Review of Education*, 41 (6), 782–798.



Белотелова Наталья Вадимовна — преподаватель Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Belotelova Natalya Vadimovna — teacher of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: 666-natali@mail.ru

ORCID: 0000-0002-5148-6376

Болдырева Ольга Александровна — преподаватель Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Boldyreva Olga Alexandrovna — teacher of the teacher of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: boldyrevaoa@mgpu.ru

Валяева Раиса Васильевна — педагог-психолог Карасукского педагогического колледжа, г. Карасук, Российская Федерация.

Valyaeva Raisa Vasilyevna — teacher-psychologist, Karasuk Teacher Training College, Karasuk, Russian Federation.

E-mail: raisaw57@mail.ru

ORCID: 0000-0002-8095-3041

Горшкова Елизавета Вячеславовна — преподаватель Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Gorshkova Elizaveta Vyacheslavovna — teacher of the teacher of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: protopopovaev@mgpu.ru

Кравцов Олег Геннадиевич — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Московского городского педагогического университета, доцент кафедры юридической психологии УНК ПСД Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация.

Kravtsov Oleg Gennadievich — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Laboratory of Projecting Cultural-Historical Models of Education Moscow City University, Associate Professor of the Department of Legal Psychology of UNK PSD of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Y. Kikotya, Moscow, Russian Federation.

E-mail: kravtsovog@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8875-0169

Мануйлова Виктория Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, почетный работник среднего профессионального образования, Москва, Российская Федерация.

Manuilova Victoria Viktorovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Speech Therapy Department, Institute of Special Education and Psychology Moscow City University, Honorary Worker of Secondary Professional Education, Moscow, Russian Federation.

E-mail: manuilovavv@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-3106-5021

Чозгян Ольга Петровна — кандидат педагогических наук, Институт среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация.

Chozgiyan Olga Petrovna — Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: olg97784939@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-6481-7173

Штильман Наталья Валерьевна — кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация.

Shtilman Natalya Valeryevna — Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: mele@rambler.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Научный журнал «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» просит авторов руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

Научная статья, оформленная не в соответствии с требованиями журнала, к рассмотрению не принимается.

В журнал принимаются оригинальные, не опубликованные ранее и не находящиеся на рассмотрении в другой редакции статьи по проблематике среднего профессионального образования, содержание которых соответствует научным специальностям:

- 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования»,
- 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания»,
- 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования»,
- 19.00.01 — «Общая психология, психология»,
- 19.00.07 — «Педагогическая психология».

Оригинальность текста должна составлять не менее 80 % (самоцитирование — не более 15 %), в противном случае статья не признается уникальной и не подлежит публикации в издании.

Техническое оформление статьи

Объем статьи: от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами (0,5–1 п. л.), включая рисунки, таблицы и графики, список литературы, без учета метаданных.

Шрифт: Times New Roman, 14 кегль, формат: MS Word.

Межстрочный интервал: 1,5; поля: все по 2 см; межбуквенный интервал: обычный.

Абзацный отступ: 1,25 (выставляются автоматически).

Выравнивание текста: по ширине.

Допустимые выделения: курсив, полужирный.

Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы (по алфавиту) работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

Дефис (*точь-в-точь*) должен отличаться от тире (*педагогика — это*).

При наборе не допускается применение разных стилей, не задаются колонки.

Рисунки: только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы: из программ MS Excel, MS Visio (предоставляются вместе с исходным файлом).

Не допускаются разрывы между абзацами, автоматические переносы, автоматическая нумерация списков.

При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набираются: латинскими буквами — в светлом курсивном начертании, греческими буквами — в светлом прямом.

Структура оформления научной статьи

УДК (Классификационный индекс Универсальной десятичной классификации — <https://teacode.com/online/udc/>): в левом верхнем углу, размер шрифта — 14 кегль, полужирный, выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

Название научной статьи (представляется на русском языке): размер шрифта — 14 кегль, буквы заглавные, полужирный, выравнивание — по середине страницы через интервал 1,5.

Ф. И. О. каждого автора полностью, ученая степень, звание, должность, место работы (полностью), город, страна, ORCID каждого автора, электронный адрес почты каждого автора: размер шрифта — 14 кегль, полужирный; выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

Аннотация (представляется на русском и английском языках) должна быть информативной (не содержать общих фраз), содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований), структурированной (следовать логике описания результатов в статье), компактной (100–250 слов).

В аннотации указываются: цель, методология и методы, основные результаты исследования, научная новизна и практическая значимость.

Ключевые слова (представляются на русском и английском языках) состоят из 5–15 слов или словосочетаний, наиболее употребляемых в статье.

Размер шрифта — 14 кегль, обычный; выравнивание — по ширине страницы, через интервал 1,0.

Введение. Представляются: описание актуальности исследования, выявление противоречия существующей практики, дается формулировка общей проблемы исследования в связи с важными научными или практическими задачами в этой области.

Текст статьи (с выделением разделов, если предусмотрено автором). Обзор и анализ последних (за последние 5 лет) исследований и публикаций, посвященных возможным подходам к решению данной проблемы, на которые опирается автор статьи. Должны быть сопоставлены результаты своих исследований с данными других авторов. После цитаты ставятся квадратные скобки с указанием номера источника и страницы: [4, с. 83].

Результаты исследований представляются четко, в максимально доказательной форме.

Заключение. Необходимо привести выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении, также надо дать рекомендации для практического применения результатов.

Список источников (в алфавитном порядке, представляется на русском языке) должен включать не менее 10 российских и зарубежных источников, с указанием DOI (если имеется) или URL национального архива для всех источников. Ссылки на свои работы допускаются (не более двух). Список литературы на русском языке оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 и формируется в алфавитном порядке. При наличии у публикации индекса DOI, он приводится в обязательном порядке.

Примеры оформления:

1. Иванов А. А. Психология. 2-е изд. СПб.: Наука, 2001. 530 с.
2. Набоков В. Собр. соч.: в 4 т. / отв. ред. и сост. В. В. Ерофеев. М.: Правда, 1990. Т. 1. 414 с.
3. Викулова Л. Г., Тропольская Ю. Б. Туристический каталог в публичном медийном пространстве // Человек в информационном пространстве: сб. науч. тр. Ярославль: ЯГПУ, 2016. С. 80–87.
4. Плотникова С. Н. Дискурсивные технологии и их роль в конструировании Социального мира // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Право». 2015. № 3 (714). С. 72–83.
5. Курбанова М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Волгоград, 2015. 23 с.

Ссылки на литературу из пристатейного списка приводятся в тексте в квадратных скобках, например: [3, с. 57] или [6, т. 1, кн. 2, с. 89].

Ссылки на интернет-ресурсы, архивные документы и нормативные источники размещаются в тексте в круглых скобках или подстрочной сноской по образцам, приведенным в ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка».

Пример оформления:

Члиянц Г. Создание телевидения [Электронный ресурс] // QRZ.RU: сервер радиолюбителей России. 2004. URL: <http://www.qrz.ru/articles/article260.html> (дата обращения: 21.02.2006).

Список источников (References) на английском языке оформляется в соответствии со стилем APA (<https://apastyle.apa.org>). В References необходимо полностью повторить список источников, данный автором после статьи. Некорректные данные в References могут стать одной из причин отказа в публикации.

Формирование списка литературы на английском языке отличается от правил, предписанных российским ГОСТ. Тире, а также двойная косая черта в описании на английском языке не используются. Название источника (книги, журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Все указанные выше разделы размещаются на новой строке. Перед заголовком текста делается пропуск одной строки.

В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для ее доработки.

Плата за публикацию рукописей в журнале не взимается.

По вопросам публикации статей в «Вестнике МГПУ. Серия «Современный колледж» следует обращаться к главному редактору Наталье Александровне Воробьевой по электронной почте на адрес: nvoroobyova@mgpu.ru (в теме письма указать: ФИО-Статья-Вестник МГПУ. Современный колледж).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал / Scientific Journal
Вестник МГПУ.
Серия «Современный колледж»
MCU Journal of Modern College

2022, № 3 (3)

Главный редактор:

кандидат педагогических наук, доцент *Н. А. Воробьева*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник

Т. П. Веденева

Редактор:

Е. С. Терновскова

Корректор:

К. М. Музамилова

Технический редактор:

О. Г. Арефьева

Верстка:

Г. П. Васильева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4
Телефон: (499) 181-50-36
E-mail: niic@mgpu.ru

Подписано в печать: 16.08.2022.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 5,5 печ. л. Тираж: 1000 экз.