

ВЕСТНИК МГППУ.

СЕРИЯ «СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ».

**MCU JOURNAL
OF MODERN COLLEGE**

№ 4 (8)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2022
Quarterly**

**Москва
2023**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

EDITORIAL COUNCIL:

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

EDITORIAL BOARD:

- Silkin Roman** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
editor-in-chief
- Oboeva Svetlana** PhD in Pedagogy, Moscow City University (Moscow, Russia)
deputy editor-in-chief
- 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)
- Isayev Evgeny** Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education
(Moscow, Russia)
- Ishmuratova Elena** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Institute
of Inclusive Education, M. Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk, Belarus)
- 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 University
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 Education,
Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
- Naibauer Albina** PhD in Pedagogy, Moscow City 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)
- Resakov Ravil** Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
- Sergeev Igor** Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration (RANEPA) (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)
- 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

- Товпышка О. А., Яруткина Н. А. Профессиональный полигон как модель организации наставничества в профессиональном образовании.....6
- Шиморина Ю. Ю. Проблемы формирования правовой культуры у обучающихся в системе среднего профессионального образования..... 16

Современные технологии подготовки кадров

- Антонова А. М., Ширяева В. В. Активные методы развития мотивации студентов к чтению литературы.....29
- Обоева С. В. К вопросу о проективном подходе к подготовке педагогических кадров в системе среднего профессионального образования.....44

Психологическое сопровождение обучающихся

- Кравцов Л. Г. Роль письменной речи в контексте становления психологической готовности к высшему и профессиональному образованию в перспективе культурно-исторического подхода..... 63

СПО: история и современность

- Силкин Р. С. Формирование лояльности обучающихся профессиональных образовательных организаций как педагогическая проблема..... 81

Авторы «Вестника МГПУ. Серия «Современный колледж», 2023, № 4 (8)..... 92

- Требования к оформлению статей.....94

CONTENTS

Content Update SPO

- Tovpyshka O. A., Yarutkina N. A. Professional training ground as a model for organizing mentoring in vocational education 6
- Shimorina Yu. Yu. Problems of forming the legal culture of students in the secondary vocational education system 16

Modern Technologies of Personnel Training

- Antonova A. M., Shiriaeva V. V. Active methods of developing students' motivation to read literature..... 29
- Oboeva S. V. On the projective approach to training pedagogical staff in secondary vocational education 44

Psychological Support of Students

- Kravtsov L. G. The role of written speech in the context of development of psychological readiness for higher and professional education in the perspective of a cultural-historical approach 63

SPO: History and Modernity

- Silkin R. S. Formation of loyalty of students of organizations of secondary vocational education as a pedagogical problem 81

Authors of the MCU Journal of Modern College, 2023, № 4 (8)

- Requirements for Style of Articles..... 94



УДК 005.963.2

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.1

О. А. Товпышка⁽¹⁾, Н. А. Яруткина⁽²⁾

^(1,2) Барнаульский кооперативный техникум,
Барнаул, Российская Федерация

^(1,2) E-mail: anatolevnaolga@yahoo.com

Профессиональный полигон как модель организации наставничества в профессиональном образовании

Аннотация. Статья посвящена проблеме наставничества в профессиональном образовании, внедрение которого в учебно-воспитательный процесс позволяет решить актуальные проблемы практикоориентированности среднего профессионального образования (СПО), успешного трудоустройства и профессиональной адаптации студентов. Приводятся результаты эмпирического исследования, показывающие ряд проблем понимания и взаимодействия, с которыми сталкиваются представители социальных партнеров и студенты в рамках наставничества, в качестве варианта их решения предлагается создание профессионального полигона как модели инновационной площадки взаимодействия, позволяющей формировать устойчивые пары «наставник – ученик» по различным профессиям и специальностям.

Цель статьи: обоснование эффективности и описание модели профессионального полигона как технологии взаимодействия образовательной организации и работодателей по вопросам наставничества.

Методология и методы. В исследовании использовались такие методы, как изучение и анализ нормативных документов, обобщение и анализ педагогического опыта, а также методы практического исследования, связанные с проведением анкетирования обучающихся и работодателей по вопросу наставничества.

Основные результаты исследования. В ходе эмпирического исследования выявлены противоречия, препятствующие эффективной организации наставничества в СПО, предложена и описана модель профессиональных полигонов, направленная на их устранение.

Научная новизна исследования. Разработана и апробирована модель профессиональных полигонов как технология взаимодействия образовательной организации и работодателей по вопросам наставничества.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть полезными заместителям директора по воспитательной работе, преподавателям, руководителям практической подготовки студентов, работодателям для осуществления практико-ориентированного обучения студентов СПО.

Ключевые слова: наставник; наставляемый; модель наставничества; профессиональные полигоны; профессиональные кейсы; экспертная оценка; индивидуальный план развития.

UDC 005.963.2

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.1

О. А. Товпышка⁽¹⁾, Н. А. Яруткина⁽²⁾

^(1, 2) Barnaul Cooperative College,
Barnaul, Russian Federation

^(1, 2) E-mail: anatolevnaolga@yahoo.com

Professional training ground as a model for organizing mentoring in vocational education

Abstract. The article is devoted to the problem of mentoring in vocational education, the introduction of which into the educational process allows solving the actual problems of practical orientation of vocational education, successful employment and professional adaptation of students. The results of an empirical study are presented, showing a number of problems of understanding and interaction faced by representatives of social partners and students in the framework of mentoring, as an option for their solution, the creation of a professional training ground is proposed as a model of an innovative interaction platform that allows forming stable «mentor – student» pairs in various professions and specialties.

The purpose of the article. Substantiation of the effectiveness and description of the model of a professional training ground as a technology of interaction between an educational organization and employers on mentoring issues.

Methodology and methods. The study used methods such as the study and analysis of regulatory documents, generalization and analysis of pedagogical experience, as well as methods of practical research related to conducting questionnaires of students and employers on mentoring.

The main results of the study. In the course of an empirical study, contradictions have been identified that hinder the effective organization of mentoring in vocational education and training, a model of professional polygons aimed at eliminating them has been proposed and described.

Scientific novelty. A model of professional polygons has been developed and tested as a technology for interaction between an educational organization and employers on mentoring issues.

Practical relevance. The materials of the article may be useful to the deputy directors of educational work, teachers, heads of practical training of students, employers for the implementation of practice-oriented training of students of vocational education.

Keywords: mentor; mentored; mentoring model; professional training grounds; professional cases; expert assessment; individual development plan.

Проблема наставничества в образовании вообще и профессиональном образовании в частности — одна из наиболее актуальных в настоящее время. Ее исследованию были посвящены труды С. А. Батышева, В. А. Слостенина, Н. М. Таланчука и многих других авторов [3, 5]. О наставничестве упоминал в своих работах К. Д. Ушинский, говоря о том, что преподавательская деятельность — это не только передача знаний, но и наставление ученика: «Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета» [7, с. 10]. В современной образовательной практике наставничество является формой воспитания и профессиональной подготовки молодых рабочих и специалистов опытным наставником [10], при этом понятие *наставник* в Российской Федерации законодательно не определено. В 2019 году группа ученых Федерального института развития образования РАНХиГС провела исследование и предложила определять наставничество как профессиональное сопровождение, выделив такие качества наставника, как отсутствие образовательного дефицита, существующего у наставляемого (наставник должен быть более профессионален в своей сфере), наличие отрефлексированного личного опыта преодоления дефицита (наставник представляет, каким образом учить на собственном примере), устойчивая мотивация, лидерские качества, коммуникативность, нацеленность на результат и др. [2].

В 2023 году Российская академия образования представила проект Концепции развития наставничества в Российской Федерации, где констатируется, что система наставничества в нашей стране до конца не сложилась, присутствует многообразие целей, форм и методов наставнической работы в различных образовательных ситуациях, а само наставничество определяется как «неформальное образовательно-профессиональное взаимодействие опытного и формирующегося работника, в ходе которого специалист, выполняющий функцию наставника, обеспечивает организационную и психолого-педагогическую поддержку личностно-профессиональной социализации начинающего сотрудника» [8, с. 7].

Проводимая в нашей стране модернизация профессионального образования в рамках национального проекта «Образование», федеральных проектов «Молодые профессионалы» и «Профессионалитет» определяет необходимость пересмотра ряда подходов, механизмов и процедур в системе подготовки кадров среднего звена, в том числе внедрение механизма наставничества в профессиональное образование. Так, в указе президента В. В. Путина от 07 мая 2018 года в числе стратегических задач развития Российской Федерации указывается модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; создание условий для развития наставничества [1].

Развивающаяся экономика нуждается не просто в выпускниках, завершивших образовательную программу, но в профессионально подготовленных и адаптированных к условиям труда рабочих и специалистах, не требующих до- и переучивания, максимально адаптированных к конкретным социально-производственным условиям и при этом готовых к непрерывному повышению квалификации, развитию профессиональной карьеры. Таким образом, личные интересы и потребности выпускников, работников тесно увязаны с потребностями производства.

По нашему мнению, реализация данных установок возможна только при постоянной синхронизации запросов:

- 1) работодателей, заинтересованных в создании условий для их наиболее полного взаимодействия с обучающимися в системе профессионального образования;
- 2) студентов, нуждающихся в обеспечении условий для раннего включения в профессиональную среду;
- 3) учебных заведений, обязанных организовать образовательный процесс с учетом интересов всех его участников.

Очевидным последствием вышесказанного для системы профессионального образования является необходимость разработки применения таких новаций в организации образовательного процесса, которые учитывают данные интересы наиболее полно; и мы соглашаемся, что одной из таких наиболее эффективных форм выступает наставничество как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [9].

В Барнаульском кооперативном техникуме в целях построения модели наставничества было проведено предварительное анкетирование работодателей, связанных с направлениями подготовки техникума, и обучающихся, желающих принять участие в программе наставничества. В числе опрошенных были представители предприятий различных форм собственности, среди них: Алтайский краевой союз потребительских обществ, «Розница К-1», «Лента», НОВЭКС, «Тандер», «Ашан», компании с иностранными инвестициями «Минпро», «Локо Тех Эксперт» и др. Мы получили ответы от руководителей и специалистов: главных бухгалтеров, бухгалтеров, менеджеров по персоналу, продавцов, продавцов-консультантов, заведующих производством, технологов, поваров и т. д.

Первый блок вопросов был ориентирован на выявление знаний работодателей о программе наставничества. Согласно полученным ответам, 85 % работодателей осведомлены о системе наставничества, 15 % — имеют о ней поверхностное представление. Кроме того, 47 % респондентов готовы участвовать в программе наставничества.

Работодатели пояснили, почему они хотят стать наставниками, какие у них есть навыки и качества, необходимые для сопровождения студента до рабочего

места, сколько времени в месяц они готовы уделять наставничеству, какие результаты видят от осуществления наставничества, а также указали на необходимость проведения совместных мероприятий с учебным заведением.

В процессе анкетирования обозначилась проблема и запрос со стороны работодателей к системе наставничества. Более 53 % работодателей оказались не готовы в полной мере взять на себя ответственность за наставническую деятельность, в открытых комментариях были высказаны сомнения и опасения относительно дополнительной ответственности, отсутствия четких процедур и регламентов наставничества, неготовности работников оказываться в ситуации, когда наставничество им навязывается, а ученик не проявляет желания учиться.

В анкетировании приняли участие студенты: 100 первокурсников и 150 второкурсников. Им было предложено определить, кто такой наставник, какими качествами он должен обладать, нуждаются ли сегодня обучающиеся в наставниках из числа работодателей, каких результатов они хотят достичь благодаря участию в программе наставничества.

Так, 90 % опрошенных выразили желание принять участие в программе наставничества. Это свидетельствует о том, что студенты больше заинтересованы и испытывают потребность в наставничестве, чем работодатели.

По итогам проведенного исследования перед организацией были поставлены следующие вопросы:

1. Какие инструменты и технологии использовать для увеличения числа работодателей в статусе наставников?

2. Какие формы взаимодействия предложить работодателю?

3. Какие функции делегировать обучающимся?

В ходе аналитической работы был организован хакатон «студент – работодатель – техникум», на котором была выработана модель взаимодействия заинтересованных сторон образовательного процесса — создание открытой площадки профессиональных полигонов, организованных по специальностям техникума в рамках годового календарного графика событий при поддержке и активном участии работодателей.

При создании модели площадки мы опирались на такие работы, как сборник организационно-методических материалов «Внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций», где дается подробное описание различных эффективных моделей взаимодействия образовательной организации и работодателя [4], практическое пособие для кураторов в образовательных организациях «Наставничество в системе образования России», подробно описывающее процедурные механизмы и условия отбора наставников [11]. Также в основу модели были положены принципы доверия, диалога, конструктивного партнерства, описанные в методическом пособии «Наставничество в системе образования. Руководителям образовательных учреждений, методистам, наставникам

и молодым учителям» (авторы: В. А. Ковалевский, Н. В. Шуляк) [7], а также кодекс наставника, предложенный А. М. Карташовой в рамках проекта «Методическое наставничество» [6]. Технология создания и поддержания устойчивых наставнических пар как условие эффективной реализации наставничества была разработана на основе «Методических рекомендаций по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» Министерства просвещения Российской Федерации [2].

В рамках модели профессионального полигона мы предложили одинаковый набор инструментов для всех направлений подготовки:

1. Самооценка студента.
2. Решение профессиональных кейсов, которое оценивает преподаватель и работодатель.
3. Выполнение работ на рабочем месте на площадке работодателя, которое оценивает работодатель, клиент.
4. Предпринимательский кейс, который оценивает работодатель, клиент.
5. Хакатон «Обнови профессию», на котором обсуждается вопрос о том, какие новые компетенции необходимо развивать и какие новые технологии внедрять.
6. Составление резюме с учетом запросов разных работодателей.
7. Интерактивная игра «Трудоустройся» (цель игры — получить как можно больше предложений от работодателя на основе составленных резюме и собеседования) [8].
8. Выбор наставника и составление индивидуального плана развития.
9. Анализ и работа над ошибками.

Более того, технологии профессионального полигона позволяют обеспечить внешнюю оценку качества образования на основе модели 3D-оценивания, которая включает в себя три уровня:

- самооценку стажеров;
- профессионально-экспертную оценку;
- оценку клиента или потребителя.

В качестве предметов оценивания рассматривается:

- владение трудовым процессом;
- владение методами работы, рабочими инструментами и материалами;
- владение знаниями, на которых основана работа;
- ключевые компетенции и ценности, которыми должен обладать обучающийся.

В работе профессиональных полигонов в 2022/23 учебном году приняли участие 100 работодателей и 500 студентов.

По результатам совместных мероприятий сформировались наставнические пары «работодатель – студент» (рис. 1).

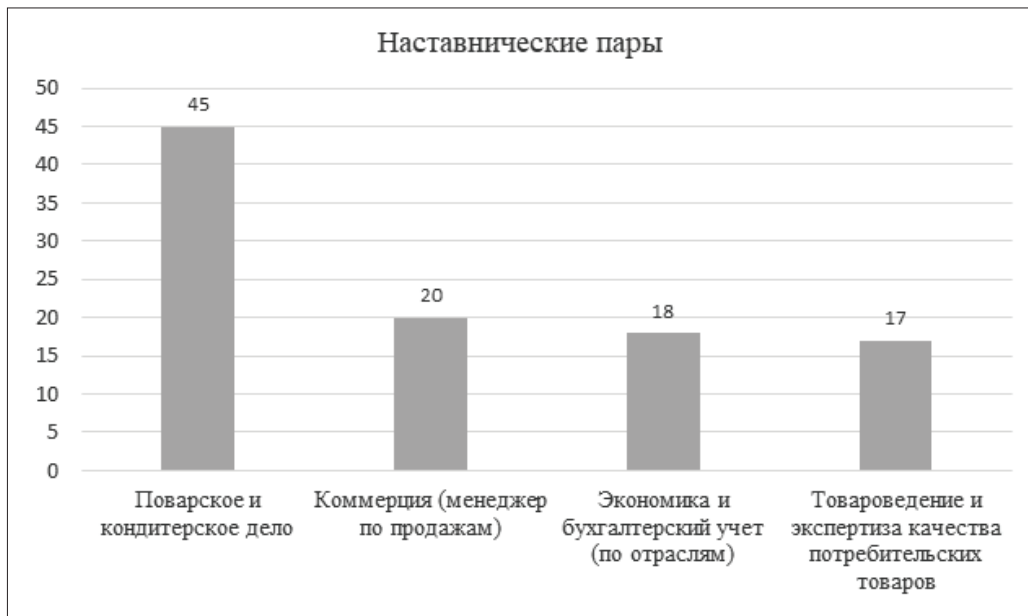


Рис. 1. Результаты формирования наставнических пар

Согласно разработанной технологии наставник формирует индивидуальный план развития для конкретного студента, в котором содержится перечень обучающих мероприятий, направленных на приобретение новых и расширение имеющихся компетенций, обеспечивающих его профессиональное развитие и карьерный рост. Индивидуальный план развития является одним из факторов мотивации, позволяющих иметь четкое представление о каждом этапе профессиональной карьеры и тех мерах, которые необходимо предпринять для его достижения.

В результате функционирования системы наставничества в колледже ожидаются следующие эффекты:

для студентов:

- практико-ориентированное обучение;
- освоение альтернативных траекторий карьерного развития и накопление предпринимательских практик;
- приобретение умений и практического опыта для успешной адаптации в организации работодателя;

для кадровых партнеров:

- сокращение периода профессиональной и социальной адаптации на рабочем месте;
- развитие продуктивной кадровой политики;

для образовательной организации:

- повышение качества профессионального образования;

- управление личностным, карьерным развитием обучающихся до их трудоустройства;
- увеличение количества кадровых партнеров, вовлеченных в систему наставничества.

Мы считаем, что профессиональный полигон как модель взаимодействия с социальными партнерами колледжа позволяет эффективно организовать систему наставничества, сформировать устойчивые пары «наставник – ученик», повысить открытость и доверие образовательной организации и работодателя. Личное общение с наставником и обеспечение ситуации взаимного выбора создают благоприятный психологический фон для студентов, начинающих общение со взрослым специалистом.

В рамках дальнейшего исследования предполагается текущий мониторинг взаимодействия наставнических пар, отслеживание профессиональной карьеры выпускников, получивших опыт сотрудничества с наставником. Также предусматривается совершенствование технологий, используемых в рамках профессионального полигона, создание электронных профессиональных портфолио учащихся начиная с первого курса.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/> (дата обращения: 01.09.2023).
2. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися») [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Надежная правовая поддержка. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/ (дата обращения: 01.09.2023).
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
4. Внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций: сб. организационно-метод. материалов / под ред. Л. Г. Осиповой. Кострома: Ред.-изд. отд. Костромск. областн. ин-та развития образования, 2015. 100 с.
5. Игровой курс развития предпринимательских компетенций: навигатор для наставников: сб. метод. материалов по организации и проведению предпринимательских игр / под общ. ред. С. С. Гиля, М. А. Сикорской-Декановой. Казань: [б. и.], 2015. 242 с.

6. Карташова О. М., Исакова О. В. Методическое наставничество: проект // Образование. Карьера. Общество. 2022. № 1. С. 35–41.
7. Ковалевский В. А., Шуляк Н. В. Наставничество в системе образования: руководителям образоват. учрежд., методистам, наставникам и молодым учителям. Красноярск: Литера-принт, 2018. 98 с.
8. Концепция развития наставничества в Российской Федерации: проект [Электронный ресурс] // ФГБУ «Российская академия образования». URL: <http://rao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/07/koncepcia.pdf?ysclid=lnmxujnyhq674155022> (дата обращения: 01.09.2023).
9. Нугуманова Н. Л., Яковенко Т. В. Наставничество: эффективная форма обучения: настольная книга: информационно-метод. материалы. 2-е изд., доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 938 с.
11. Синягина Н. Ю., Райфшнайдер Т. Ю. Наставничество в системе образования России: практ. пособие для кураторов в образоват. организациях. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.

References

1. Legislation of the Russian Federation. (2020). Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 No. 204 (ed. dated 21.07.2020) «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024». *Official website of the President of the Russian Federation*. (In Russ.). Retrieved from <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/>
2. Legislation of the Russian Federation. (2020). Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated January 23, 2020 No. MR-42/02 «On the direction of the target model of mentoring and methodological recommendations» (together with «Methodological recommendations for the implementation of the methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including the use of best practices for the exchange of experience between students»). *Consultant Plus. Reliable legal support*. (In Russ.). Retrieved from https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/
3. Blinov, V. I., Yesenina, E. Y., & Sergeev, I. S. (2019). Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed. *Vocational education and the labor market*, 3, 4–18. (In Russ.).
4. *Introduction of elements of dual training in the educational process of professional educational organizations*. (2015). Collection of organizational and methodological materials. Edited by L. G. Osipova. Kostroma: Publishing department of Kostroma Regional Institute of Education Development. 100 p. (In Russ.).
5. *Game course for the development of entrepreneurial competencies*. (2015). Navigator for mentors. Collection of methodological materials on the organization and conduct of entrepreneurial games. Edited by S. S. Gil, M. A. Sykorskaya-Dikanova. Kazan. 242 p. (In Russ.).
6. Kartashova, O. M., & Isakova, O. V. (2022). Methodical mentoring. Project. *Education. Career. Society*, 5, 35–41. (In Russ.).

7. Kovalevsky, V. A., & Shulyak, N. V. (2018). *Mentoring in the education system*. Heads of educational institutions, methodologists, mentors and young teachers. Krasnoyarsk: Litera-print. 98 p. (In Russ.).

8. *The concept of mentoring development in the Russian Federation*. (2023). FSBI «Russian Academy of Education». (In Russ.). Retrieved from <http://rao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/07/koncepcia.pdf?ysclid=lnmxyjnyhq674155022>

9. Nugumanova, N. L., & Yakovenko, T. V. (2020). *Mentoring: an effective form of training*. A handbook. Informational and methodological materials. 2nd ed., supplement, reprint. Kazan: IRO RT. 51 p.

10. Ozhegov, S. I., & Shvedova, N. Yu. (1997). *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*. Russian Academy of Sciences, V. V. Vinogradov Institute of Russian Language. 4th ed., add. Moscow: Azbukovnik. 938 p. (In Russ.).

11. Sinyagina, N. Yu., & Raifschneider, T. Yu. (2016). *Mentoring in the Russian education system*. A practical guide for curators in educational organizations. Moscow: Rybakov Foundation. 153 p. (In Russ.).

УДК 372.882

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.2

Ю. Ю. Шиморина

Московский городской педагогический университет,

Москва, Российская Федерация

E-mail: shimorinayu@mgpu.ru

Проблемы формирования правовой культуры у обучающихся в системе среднего профессионального образования

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования правовой культуры у обучающихся колледжей в контексте процессов социализации и развития личности будущих специалистов среднего звена. В работе выделены критерии, определяющие сформированность правовой культуры. Особое внимание уделяется аспектам воспитательной работы, направленным на повышение профессиональной осознанности личности, которые должны объединить разные виды деятельности в работе образовательной организации по развитию правовой культуры студентов.

Цель статьи. Описать модель формирования правовой культуры у обучающихся в системе среднего профессионального образования в процессе реализации правового воспитания в колледже.

Методология и методы. Изучение и анализ нормативных документов, научной литературы, синтез, обобщение, изучение практики работы в организациях среднего профессионального образования.

Основные результаты исследования. Разработаны теоретико-методические основы модели формирования правовой культуры у обучающихся в системе среднего профессионального образования в процессе реализации правового воспитания в колледже.

Научная новизна заключается в обобщении и дополнении научно-методических основ формирования правовой культуры в процессе воспитательной работы с обучающимися колледжа.

Практическая значимость. Разработанная модель и методические рекомендации к ней могут быть использованы учителями-практиками в организации воспитательной работы с обучающимися колледжей.

Ключевые слова: правовая культура; воспитание; колледж.

UDC 372.882

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.2

Yu. Yu. Shimorina

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: shimorinayu@mgpu.ru

Problems of forming the legal culture of students in the secondary vocational education system

Abstract. The article examines the problems of forming a legal culture among college students in the context of the processes of socialization and personality development of future mid-level specialists. The work highlights the criteria that determine the formation of legal culture. Particular attention is paid to aspects of educational work aimed at increasing the professional awareness of the individual, which should combine different types of activities in the work of an educational organization to develop the legal culture of students.

The purpose of the article is to describe a model for the formation of the legal culture of students in the secondary vocational education system in the process of implementing legal education in college.

Methodology and methods: study and analysis of regulatory documents, scientific literature, synthesis, generalization, study of work practices in organizations of secondary vocational education.

The main results of the study. The theoretical and methodological foundations of the model for the formation of legal culture among students in the secondary vocational education system in the process of implementing legal education in college have been developed.

The scientific novelty lies in the generalization and addition of the scientific and methodological foundations for the formation of legal culture in the process of educational work with college students.

The practical relevance of the article lies in the fact that the developed model and methodological recommendations for it can be used by practicing teachers in organizing educational work with college students.

Keywords: legal culture; education; college.

Правоведческий материал создает благоприятную почву для воспитания у учащихся активной гражданской позиции, ответственности с опорой на культурные, духовные и нравственные устои российского общества.

Особенно велико значение формирования правовой культуры у молодежи, находящейся в группе риска (живущие в неблагополучных семьях, трудные подростки и т. д.). Ведь именно молодые люди, не имея жизненного опыта, стремясь подражать плохим примерам взрослых, часто совершают правонарушения и противоправные поступки, имеющие тяжелые для растущего человека социальные последствия.

Формирование правовых знаний, воспитание правовой культуры у обучающихся системы среднего профессионального образования пробуждает у них чувство ответственности за свою судьбу, мотивирует на правообразное поведение в социуме.

Это позволяет говорить об активной личностной гражданской позиции, сформированном комплексе правовых знаний и представлений, правовой культуры, необходимой молодому специалисту.

В изученных трудах по проблемам правовой культуры и ее развития разными авторами достаточно полно рассматриваются многие вопросы: необходимость воспитания на правовом материале (С. С. Алексеев, К. В. Денисенко, Н. М. Кейзеров, А. П. Семитко, С. П. Зайцева, А. Ф. Никитин, М. В. Павлова, З. Р. Танаева, А. И. Юдина); формы развития правовой культуры (С. Н. Байжуминова, С. В. Григорьева, Т. В. Корчагин, Л. Л. Степанова, С. Б. Беликова, В. М. Вовченко, Е. А. Певцова, Е. В. Татаринцева и др.).

Но, несмотря на несомненную значимость этих исследований, в педагогической практике поиск педагогических идей и моделей, стимулирующих правовое саморазвитие и самовоспитание молодежи, до сих пор продолжается и остается актуальной проблемой.

Право — это, безусловно, часть общей культуры людей, носитель основополагающих ценностей, детерминирующих правосознание и поведение личности.

Существует множество определений понятия «правовая культура». Например, Е. В. Аграновская определяет ее как систему «взглядов, оценок, убеждений, установок относительно важности, необходимости, социальной ценности юридических прав и обязанностей, которые формируют позитивное отношение к праву, законности, правопорядку, обеспечивают социально-полезное поведение в правовой сфере» [3, с. 6].

В контексте исследования автору близко определение правовой культуры, предложенное Ю. А. Зубок и В. И. Чупровым: «совокупность знаний, ценностей и установок личности относительно прав и возможностей их практического осуществления, реализуемых в процессе взаимодействия субъектов правовых отношений» [5, с. 37].

Важнейшей задачей воспитания студентов колледжа в целях формирования их правовой культуры является создание условий для активного освоения молодежью ключевых норм права, адекватной правовой ориентированности, развития уважения к законодательству и в конечном итоге сформированности личных убеждений и правосознательного поведения в жизни. С учетом данных положений при проектировании и осуществлении правового воспитания обучающихся в основе дидактического ядра должны находиться такие формы и методы работы, которые давали бы возможность мотивировать юношей и девушек на проявление творческой и познавательной активности, реальное участие в практико-ориентированной, социально значимой для личности и общества деятельности.

Правовая культура не может сводиться только к знанию обучающимися правовых норм и выработке правовых навыков: необходимо наличие установок и развитие самосознания личности. Ее формирование в условиях среднего профессионального образования происходит в процессе обучения и целенаправленной воспитательной работы, учитывающей общечеловеческие идеалы, национальные традиции, социальный заказ общества и конкретные условия. При этом ключевую роль играет развитие правового сознания личности обучающегося, т. е. понимание основ права, причин противоречий и конфликтов в системе правовых отношений.

При организации воспитательной работы и формировании правовой культуры обучающихся следует учитывать ряд значимых факторов, таких как:

1) опора на государственную политику в области воспитания и формирования правовой культуры молодежи. В федеральном законодательстве, а также в Стратегии

развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [2] определены цели, задачи, направления, меры и требования по обеспечению эффективности работы в области правовой культуры детей;

2) обеспечение широкой практико-ориентированной, социально значимой активной деятельности студентов. При этом большое значение имеет максимальный охват обучающихся, особенно находящихся в группе риска. Содержание активности должно быть продуктивным, мотивирующим. Это могут быть как досуговые мероприятия, так и социально значимые, организованные в социокультурной среде города с использованием межведомственных ресурсов;

3) учет значения и роли семьи и семейного воспитания в деле формирования правовой культуры обучающихся;

4) учет особенностей влияния на современных молодых людей сети Интернет и других средств массовой информации. Проведение просветительских мероприятий, направленных на информирование о рисках и способах обеспечения информационной безопасности учащихся, их родителей и учителей;

5) реализация системно организованной работы образовательной организации по правовому воспитанию и формированию правовой культуры молодежи. В силу недостаточности объема часов на изучение правовых вопросов в рамках учебной деятельности следует обратить внимание на потенциал внеурочной и воспитательной работы в данном направлении.

Согласно данным исследований, посвященных изучению специфики правовой культуры обучающихся младших курсов колледжей, можно сделать вывод о том, что студенты интересуются существующими моральными, правовыми нормами и категориями, стремятся их осмыслить, но при этом их убеждения носят неустойчивый и избирательный характер, находятся под большим влиянием среды и не всегда адекватны ценностям общества.

Структура правовой культуры обучающихся представлена на рисунке 1 (по данным Е. А. Певцовой).



Рис. 1. Структура правовой культуры старшеклассников, по Е. А. Певцовой

Первый блок данной структуры — правовая образованность — предполагает наличие у студента багажа базовых правовых представлений, знаний, а также взглядов, убеждений, что позволяет человеку понимать сущностные и смысловые идеи в праве.

Второй блок включает в себя позицию «правовая воспитанность», что указывает на присутствие у человека чувства уважения к закону, законопослушности, сформированных моделей правообразного поведения и правомерных способов решения различных жизненных ситуаций.

«Правовая обученность» — это содержание третьего блока, который подразумевает наличие минимального запаса нормативно-правовых актов, своих прав и обязанностей, понимания значимости правомерного поведения в обществе.

И в четвертом блоке находится позиция «правовая развитость», что определяет способность молодого человека делать выбор, оценивать ситуацию и принимать решения, адекватные состоянию правовых ситуаций [7, с. 205]. Указанные блоки — это своеобразные модули, которые могут стать основой проектирования модели воспитания колледжа в части решения задач достижения определенных показателей сформированности правовой культуры.

Создание модели воспитательной работы, направленной на формирование правовой культуры студентов колледжа, осуществлялось автором на основе подходов, разработанных такими исследователями, как В. Г. Афанасьев, И. Б. Новик, В. А. Штофф и др. Ключевыми методологическими основаниями данной модели являются системно-деятельностный и средовой подходы.

Главными элементами разработанной нами модели стали: методологические основания; психолого-педагогические принципы; организационно-педагогические условия; целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный, технологический элементы.

Разработанная модель в общем виде представлена в таблице 1.

Автором предлагаются следующие критерии сформированности правовой культуры молодежи:

- наличие правовых базовых знаний (ключевых нормативно-правовых актов) — когнитивный компонент;
- наличие сформированных правовых умений, навыков применения правовых норм в жизни — деятельностный компонент;
- наличие правовой позиции и активности — личностный компонент;
- наличие правовых убеждений, ценностей — аксиологический компонент.

Данные критерии имеют свои показатели и соответствующие им уровни (по В. Н. Мошкину), представленные в таблице 2.

Формы и методы воспитательной работы по развитию правовой культуры должны быть преимущественно интерактивными, предполагающими развитие мотивации, интереса, способностей и деятельности студентов. Выбор тех или иных форм и методов будет зависеть от поставленной дидактической задачи.

Так, среди технологий, способствующих мотивировать социальную активность обучающихся системы СПО, можно выделить следующие:

- контекстные и ситуативные (кейс-метод, решение ситуаций-иллюстраций, ситуаций-событий и пр.);
- дискуссионные (диспут, дискуссия, дебаты, батл и т. д.);
- рефлексивные (самооценка, переосмысление собственных действий);

Таблица 1
Структурно-функциональная модель воспитательной работы по формированию правовой культуры обучающихся

Методологические подходы	Принципы конструирования	Организационно-педагогические условия	
<ul style="list-style-type: none"> – Системно-деятельностный, – средовой, – практико-ориентированный 	<ul style="list-style-type: none"> – Культуросообразности; – связи с жизнью; – воспитания в коллективе, в деятельности; – ценностный; – социализации; – диагностичности 	<ul style="list-style-type: none"> – Положительный пример, – интерактивные формы и технологии, – межведомственное взаимодействие, – социально значимая деятельность 	
Реализация компонентов модели			
Целевой	Мотивационный	Процессуальный	Технологический
<p>Формирование элементов правовой культуры обучающихся: правовых убеждений и ценностей, правовых знаний и представлений, навыков и опыта правосознательной деятельности</p>	<p>Формирование интереса и внутренней мотивации студента на приобретение и применение правовых аспектов жизнедеятельности</p>	<p>Содержание социально-культурной воспитательной среды</p> <p>Содержание, мотивирующее студента на социальную активность.</p> <p>Содержание, расширяющее кругозор студентов по правовым вопросам</p>	<p>Комплекс технологий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дискуссионные, – контекстные и ситуативные, – игровые, – социально значимые и творческие дела, – проектная и исследовательская технологии, – коммуникативные технологии

Таблица 2

Комплекс критериев, показателей и уровней сформированности правовой культуры молодежи (по В. Н. Мошкину)

№	Критерий	Показатели	Уровни
1	Когнитивный — правовые знания	Наличие знаний и представлений: — об основах законодательства РФ; — о социально-правовой защите детей и молодежи; — сути правовых понятий, терминов; — содержании правовых норм	<i>Низкий уровень:</i> правовые знания отличаются бессистемностью и эпизодичностью. <i>Средний уровень:</i> знания отличаются наличием понятийной правовой базы, сформированными представлениями. <i>Высокий уровень:</i> правовые знания системны и комплексны
2	Компетентностный — правовые умения	Наличие умений и навыков: — использовать правовые знания для выработки самостоятельных решений; — использовать различные нормативно-правовые документы; — строить собственное поведение и анализировать поведение окружающих на основе законов и правовых норм; — оценивать правомерность фактов и поведения; — обеспечивать соблюдение своих прав и выполнять правовые обязанности; — сотрудничать с органами обеспечения правопорядка; — использовать нормы трудовых взаимоотношений в соответствии с законодательством РФ	<i>Низкий уровень:</i> правовые умения проявляются фрагментарно, несистематично. <i>Средний уровень:</i> правовые умения и стремление к правоспособной деятельности прослеживаются в значимых жизненных и профессиональных ситуациях. <i>Высокий уровень:</i> правовые умения адекватно и в полном объеме используются в разных сферах деятельности

<p>3 Личностный — правовая позиция и активность</p>	<p>Наличие личностных характеристик: — толерантность, способность к диалогу и сотрудничеству; — способность к оперированию нормами права в жизненной практике; — ответственность за собственные поступки; — стремление к самосовершенствованию, самообразованию в сфере правовых знаний и умений</p>	<p><i>Низкий уровень:</i> элементы правосознания развития не в полной мере. <i>Средний уровень:</i> наличие устойчивого стремления к правосознательной позиции и действиям. <i>Высокий уровень:</i> наличие всех элементов правосознания представлены полно</p>
<p>4 Аксиологический — правовые ценности</p>	<p>Наличие ценностных характеристик: — принятие ценности и значимости права в социуме; — поддержка ценности правовой стороны жизни людей; — рефлексия правового поведения в различных ситуациях; — неприятие неправомерного поведения и правонарушений; — переживание дефицита собственных правовых знаний и умений; — наличие внутренней установки на соблюдение закона и правообразной деятельности</p>	<p><i>Низкий уровень:</i> отсутствие ценностных установок на изучение правовых вопросов и деятельность <i>Средний уровень:</i> наличие интереса и мотива самосовершенствования по вопросам права и правовых аспектов деятельности. <i>Высокий уровень:</i> ценности правовой культуры являются имманентным свойством личности</p>

- игровые (ролевые игры, деловые игры);
- социально значимые дела (акции, фестивали, самоуправление, волонтерство и пр.);
- творческие (концерты, выставки, флешмобы и др.);
- проектная и исследовательская работа.

Рассмотрим, как перечисленные технологии применяются на практике.

Кейс-метод

Конкретная ситуация (или кейс) — это письменно представленное описание определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидов, ориентирующее на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения.

Анализ конкретной ситуации предполагает практическое применение полученных знаний, умений и опирается на имеющийся опыт практической деятельности обучающихся.

Кейсы могут различаться в зависимости от заложенных в них конкретных ситуаций:

- по характеру желаемого результата: проблемные (результат – определение и формулировка основной проблемы) и проектные (результат – решение и программа действий);
- по источнику информации: реальная ситуация и гипотетическая.

Примерная структура кейса: название, сюжет, пояснение к работе с кейсом, задания.

Методическая схема работы может быть различной, но можно предложить универсальную: вначале организация индивидуальной работы по анализу предложенного сюжета, затем групповое обсуждение, выработка коллективного решения и презентация результатов работы перед аудиторией. Педагог должен быть готов дать экспертную оценку предложенным решениям обучающихся.

Дебаты

Дебаты как форма общественного обсуждения зародились в Греции и были ключевым звеном демократии. Сегодня это очень популярная педагогическая технология и способ выражения собственного мнения обучающихся.

Педагогический эффект технологии состоит в том, что дебаты учат критическому мышлению, доказательности, умению рассуждать, приводить веские аргументы, уметь слушать и вести дискуссию. Важно и то, что данная технология как бы противостоит информационной зависимости студентов, поскольку им приходится говорить за себя и отвечать за свои слова, обнажая собственную позицию. Таким образом, происходит и переоценка ценностей, и переосмысление своих целей, идей, убеждений, поступков. Кроме того, идя на дебаты, обучающийся готовится: изучает литературу, различные мнения, что, безусловно, обогащает запас его правовых знаний. Трудно переоценить значение данной технологии в формировании таких качеств личности, как уважение соперника, умение коммуницировать в ситуации неопределенности, азарта, адекватно воспринимать чужое мнение, убеждать в своей точке зрения.

Типология дебатов с задачами правового воспитания может быть следующей:

1. Философские дебаты (о ценностях бытия человека). Здесь акцентируется внимание на противопоставлении ценностей (закон, порядок, права, обязанности, долг, совесть, честь и т. д.).

2. Дебаты политического толка. Например, когда в центр ставится применение конкретной нормы (например, запрет курения в общественных и других местах общего пользования). Тематика таких дебатов имеет реальный характер и должна быть актуальна для молодежи.

3. Дебаты парламентского толка. Суть в том, что играют две стороны — правительство и оппозиция. Основу этому виду дебатов положил британский парламент.

Игровые технологии

Весьма давно и успешно игра применяется в практике правового воспитания и формирования правовой культуры разных возрастных категорий обучающихся. Есть множество классификаций игр: ролевые, деловые, сюжетные, квесты и др. Выбор конкретного вида игры зависит от множества факторов, в том числе и от главной цели, ради которой она готовится и проводится.

Дидактический смысл данной технологии в стимулировании интереса к правовым знаниям, проблемам, а также способности снять учебную усталость, раскрепостить обучающихся.

Кроме того, игра уравнивает в правах всех участников. Это очень важно для получения социального опыта, в том числе взаимоотношений со взрослыми людьми, педагогами.

Этапы игрового обучения:

- 1) введение в игру (определение содержания, формирование команд, распределение ролей, озвучивание правил);
- 2) непосредственно игра (ролевое общение, взаимодействие в командах);
- 3) подведение итогов игры (оценка по правилам);
- 4) этап рефлексии (обсуждение игры, ее итогов, успехов и неудач).

Метод проектов

Проект — это деятельность по осуществлению замысла проектировщика. Идея проектной работы может носить как интеллектуальный, так и прикладной характер.

Дидактические аспекты применения метода проекта предусматривают следующее: разработку концепции, плана деятельности, реализацию, завершение работ и рефлексию.

Организации проектной деятельности присущи следующие характеристики: в основе должна находиться актуальная как в исследовательском так и в прикладном плане задача; ожидаемые результаты должны обладать определенной новизной; преимущественные виды деятельности в работе коллективные, командные, парные, но допускается и индивидуальная работа; сформулированные цели должны быть конкретными и соответствовать теме; должно быть определено понятийное поле

содержания проекта; разработан план; выбраны методы работы; обозначен продукт проектной работы.

Социальные, волонтерские, благотворительные проекты — важнейший инструмент формирования правовой культуры в силу того, что в этой деятельности у студента появляется реальная возможность быть сопричастным к взрослым делам и принятию решений, прочувствовать ответственность и проявить себя.

Беседы

Беседы интересны и полезны тем, что за короткий промежуток времени обучающиеся могут получить от более взрослых и опытных людей ответы на множество своих вопросов по правовым темам.

К проведению бесед педагоги привлекают представителей разных ведомств: работников Министерства внутренних дел (МВД), прокуратуры, суда, юристов, социальных служб и пр. Именно люди, занимающиеся вопросами права профессионально, смогут понятно, доступно разъяснить студентам роль государственного законодательства и их исполнения гражданами, раскрыть нюансы отраслей права, объяснить, как соблюдать свои права и выполнять обязанности.

К творческим видам деятельности можно отнести конкурсы, концерты, выставки рисунков, плакатов, фестивали по различным правовым аспектам жизни. Тематами творческих работ должны являться острые проблемы, волнующие молодежь: честь и достоинство; трудовые права несовершеннолетних и т. д.

Формы и технологии организации работы по формированию правовой культуры можно сгруппировать следующим образом:

- 1) обучение правовым вопросам в рамках дополнительного образования и внеурочной работы (элективные курсы, семинары, кружки, клубная деятельность);
- 2) просвещение обучающихся по правовой тематике, расширение их правового кругозора (лектории, беседы, консультирование, организация конференций, круглых столов, встреч с профессионалами различных ведомств и организаций);
- 3) организация практико-ориентированной, социально значимой активности студентов (экскурсии в структуры МВД, суды, прокуратуру, юридические структуры, проведение различных игр, диспутов, дебатов, проектной, волонтерской деятельности и др.);
- 4) мотивация молодежи на самообразование и саморазвитие в сфере правовых аспектов жизнедеятельности (изучение законодательства, правовой литературы, источников и т. п.).

В результате исследования можно сделать вывод, что формирование правовой культуры у обучающихся в системе среднего профессионального образования должно сочетать в себе как аспекты правового образования, так и систематичного правового воспитания и просвещения. Представленная модель может быть реализована в колледжах наряду с другими разработками, безусловно, ведущимися в данном направлении в среднем профессиональном образовании.

Список источников

1. Гайсина Р. И. Программа духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи (разработана в соответствии с Концепцией

патриотического воспитания граждан Российской Федерации) [Электронный ресурс] // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/programma-duhovno-nravstvennogo-i-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-detej-i-molodezhi-razrabotana-v-sootvetstvii-s-koncep-6618928.html> (дата обращения: 28.08.2023).

2. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р) [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 28.08.2023).

3. Аграновская Е. В. Правовая культура как фактор укрепления социалистического образа жизни: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Е. В. Аграновская. М.: [б. и.], 1982. 171 с.

4. Гладиллина И. П., Королева Г. М., Шафеева Н. Д. Гражданско-правовое воспитание студенческой молодежи: в помощь куратору учебной группы: метод. пособие. М.: Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2020. 76 с.

5. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Правовая культура молодежи в ракурсе трансформационных стратегий // Социс. 2016. № 6. С. 37–56.

6. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.

7. Певцова Е. А. Правовое воспитание: вопросы теории и практики. М.: МЮИ, 2013. 202 с.

8. Петручак Л. А. Правовая культура современной России: теоретико-правовое исследование: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01 / Л. А. Петручак. М.: [б. и.], 2012. 53 с.

9. Соколов Н. Я. О понятии правовой культуры // Lex Russica (Русский закон). 2004. № 2. С. 381–394.

10. Стреляева В. В. Правовое воспитание в условиях становления правового государства: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / В. В. Стреляева. М.: [б. и.], 2006. 183 с.

References

1. Gaisina, R. I. (2023). Program for spiritual, moral and civic-patriotic education of children and youth (developed in accordance with the Concept of Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation). *Infowork*. (In Russ.). Retrieved from <https://infourok.ru/programma-duhovno-nravstvennogo-i-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-detej-i-molodezhi-razrabotana-v-sootvetstvii-s-koncep-6618928.html>

2. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025 (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation No. 996-r dated May 29, 2015). (2015). *Government of the Russian Federation*. (In Russ.). Retrieved from <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>

3. Agranovskaya, E. V. (1982). *Legal culture as a factor in strengthening the socialist way of life*. Dissertation for the degree Candidate of Legal Sciences: 12.00.01. Moscow. 171 p. (In Russ.).

4. Gladilina, I. P., Koroleva, G. M., & Shafeeva, N. D. (2020). *Civil education of students*. To help the curator of the study group. A methodological manual. Moscow: Mosk. mountains University of Moscow Government. 76 p. (In Russ.).

5. Zubok, Yu. A., & Chuprov, V. I. (2016). Legal culture of youth from the perspective of transformation strategies. *Socis*, 6, 37–56. (In Russ.).
6. Manuilov, Yu. (2000). Environmental approach to education. *Pedagogy*, 7, 36–41. (In Russ.).
7. Pevtsova, E. A. (2013). *Legal education: issues of theory and practice*. Moscow: MUI. 202 p. (In Russ.).
8. Petruchak, L. A. (2012). *Legal culture of modern Russia: theoretical and legal research*. Abstract dissertation for the degree of Doctor of Law: 12.00.01. Moscow. 53 p. (In Russ.).
9. Sokolov, N. Ya. (2004). On the concept of legal culture. *Lex Russica (Russian Law)*, 2, 381–394. (In Russ.).
10. Strelyayeva, V. V. (2006). *Legal education in the conditions of the formation of the rule of law*. Dissertation for the degree Candidate of Legal Sciences: 12.00.01. Moscow. 183 p. (In Russ.).



УДК 372.882

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.3

А. М. Антонова⁽¹⁾, В. В. Ширяева⁽²⁾

^(1, 2) Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

⁽¹⁾ E-mail: antonovaam@mgpu.ru

⁽²⁾ E-mail: victoriya_shir@mail.ru.

⁽²⁾ ORCID: 0000-0002-4002-9890

Активные методы развития мотивации студентов к чтению литературы

Аннотация. В статье авторы описывают методы повышения и поддержания мотивации студентов педагогических колледжей к чтению художественной литературы, отвечающей высоким стандартам идейной и художественной ценности.

Цель статьи. Показать важность мотивированного изучения качественной литературы студентами педагогических колледжей для их профессионального становления и развития.

Методология и методы: анализ, конкретизация, обобщение.

Основные результаты исследования. Разработанные авторами способы мотивации студентов к изучению художественной литературы основаны на результатах проектной деятельности студентов.

Научная новизна. В работе сформулированы способы мотивации студентов к изучению качественных образцов художественной и научной литературы.

Практическая значимость. Предложенные решения по повышению и поддержанию мотивации студентов к изучению литературы могут быть использованы в образовательных организациях среднего профессионального образования в ходе изучения дисциплин «Литература», «Отечественная литература», «Литература (отечественная и зарубежная)», «Русский язык», «Родной язык», «Культура речи», «Мировая

художественная культура», «История», «Основы философии», «Обществознание», «Индивидуальный учебный проект» и др.

Ключевые слова: русский язык; литература; индивидуальный учебный проект; информация; система обеспечения информационной безопасности России; среднее профессиональное образование.

UDC 372.882

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.3

A. M. Antonova⁽¹⁾, V. V. Shiriaeva⁽²⁾

^(1,2) Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

⁽¹⁾ E-mail: antonovaam@mgpu.ru

⁽²⁾ E-mail: victoriya_shir@mail.ru

⁽²⁾ ORCID: 0000-0002-4002-9890

Active methods of developing students' motivation to read literature

Abstract. The authors of the article look into the needs of describing the methods for increasing and maintaining the motivation of students of teacher training colleges towards reading the proper literature, which contributes to the information security of Russia.

The purpose of the article is to show the importance of studying correct literature by students of teacher training colleges for their professional formation and development.

The methodological used in the research are analysis, specification, generalization.

The main results of the study. Ways of motivating students to study proper literature are based on the results of students' project activities.

Scientific novelty. Of the work is that the very paper formulates ways of motivating students towards studying the proper literature.

The practical relevance of the article lies in the fact that the proposed solutions for enhancing and maintaining students' motivation in studying classical literature can be implemented in institutions of vocational education in subjects such as «Literature», «Russian Literature», «Literature (Russian and Foreign)», «Russian Language», «Native Language», «Speech Culture», «World Art Culture», «History», «Fundamentals of Philosophy», «Social Studies», «Individual Study Project» and others.

Keywords: Russian language; literature; individual study project; information; Russian information security system; secondary vocational education.

Современный человек встречается с огромным потоком информации, который невозможно контролировать. Информация окружает индивида повсюду: реклама, посты, блоги, паблики, статьи обо всем на свете, бесконечные переписки, обмен картинками, фотографиями, видео

и т. д. В таком водовороте данных очень трудно найти достоверные и нужные сведения, особенно если обратить внимание на то, что наша страна в настоящий момент находится в состоянии информационной войны.

Главная задача информационно-психологических операций недружественных стран — деморализация войск и населения с помощью распространения заведомо ложных сведений и идеалов. По-прежнему существуют следующие угрозы русскому языку: «1) вытеснение русского слова красочными фотографиями и рисунками, кадрами телевизионных и рекламных сюжетов; 2) “вестернизация” русского языка, засорение его терминами и словесными оборотами иностранного диалекта, прежде всего западного происхождения; 3) широкое внедрение в русскую речь слов и оборотов жаргонного характера» [5, с. 153]. И, как следствие, возникает необходимость защищать русский язык. Именно это является одной из задач системы обеспечения информационной безопасности России. В этом нелегком деле немаловажную роль играет педагог, который должен являть собой образец правильной русской речи и подсказывать студентам надежные источники информации, обучать ими пользоваться, применяя критическое и творческое мышление.

Сегодняшнее поколение называют самым читающим, но что именно они читают? Это очень важная проблема, особенно если мы говорим про студентов педагогических колледжей. Ведь от педагогов зависит будущее нашей страны. По этой причине необходимо научить студентов читать правильные книги. Очень часто такие книги написаны трудным языком, проигрывают в привлекательности обложки, менее разрекламированы в обществе. Как увлечь современных студентов чтением правильной литературы? Мы видим несколько решений данной задачи, которые можно осуществить в ходе изучения как филологических, так и проектных дисциплин: по мнению некоторых авторов, проектная деятельность способствует формированию профессиональной компетентности будущих учителей [3, с. 11].

Среди предлагаемых решений мы опишем следующие:

1. Изучение литературных произведений через личность автора.
2. Составление психологического портрета автора.
3. Издание журнала о любимом авторе.
4. Создание страницы VK одного из литературных героев.
5. Написание новых аннотаций к книгам.
6. Создание настольных игр по литературным произведениям.
7. Обучение с погружением.

1. Изучение литературных произведений через личность автора.

На наш взгляд, без понимания личности автора невозможно полностью почувствовать и осознать то или иное литературное произведение. Лучше узнать писателя или поэта, полностью погрузиться в его творчество помогут следующие вопросы: «Кто автор?», «Кто его родители?», «Когда он жил?», «Где он жил?», «Кто его друзья?», «Чем он занимался?» и др.

Например, Сергей Есенин — один из тех поэтов, чьи стихи всегда привлекают внимание и интересуют читателей любого возраста. Сергей Есенин родился в крестьянской семье, в селе Константиново Рязанской губернии. Воспитывался в семье деда по материнской линии «старообрядческим начетчиком», так как отец уехал в Москву работать приказчиком. С дедом изучал Библию, бабушка рассказывала сказки, мать пела ему песни. Поэтому писать стихи Сергей Есенин начал очень рано. Поэт окончил земскую школу, потом церковно-приходскую. В 17 лет уехал в Москву к отцу, который устроил его работать в контору, но вскоре С. А. Есенин оттуда ушел работать в типографию И. Сытина. Ранние стихи поэта можно назвать подражательными, в них присутствует общее для всех крестьянских поэтов — любовь к деревне, ее природе и быту [2, с. 154–156].

Лексическое наполнение творчества С. А. Есенина коррелировало с создаваемыми им образами: с детства поэт придавал большое значение образу хулигана, в котором воплощался мотив воли, свободы, удалы — стихии, обращение к которой было так важно для его творчества. Конечно, справедливо будет заметить, что С. А. Есенин во многих своих произведениях едва ли не нарочито проводит образ свободы, оберегая его как часть своей поэтической души и как один из лейтмотивов своих стихов. В биографии поэта теснейшим образом переплетаются творчество и жизнь. Анатолий Мариенгоф вспоминал, что трудно было понять, жизнь ли отражается в лирике С. А. Есенина или лирика диктует события жизни [12, с. 55]. Образ хулигана, как и многие другие, следует рассматривать в контексте всего творчества именно с этой точки зрения. Перепады лирических настроений поэта могут служить для этого косвенным доказательством, а его реальная жизнь, поведение и поступки в моменты написания определенных стихов — подтверждением. С. А. Есенин очень заботился о своей популярности и, как бы сейчас сказали, имидже. Говорили, что он буквально принес свою жизнь в жертву поэзии и славе. В этом есть очень большая доля истины. Поэтому он женится на внучке Льва Толстого, Айседоре Дункан, поэтому у него появляется мысль жениться на некрасивой дочери Федора Шаляпина [12, с. 78]. Этот факт можно отнести и к образу хулигана в творчестве С. А. Есенина. При этом он часто писал бунтарские стихи в спокойном и лирическом расположении духа, а потом мог затеять драку в ресторане, словно примеряя на себя созданный образ. И гораздо реже происходило наоборот.

Уже в ранних стихотворениях озорной герой лирики рассказывает нам, как он, удалой «внук купальской ночи», «родился с песнями в травном одеяле» («Матушка в купальницу по лесу ходила...»), он собирается венчаться «с перезвонною волной» («под венком лесной ромашки...»). «Хмельной от радости» герой желает измерить «концы земли», но уже заранее признает, что не оставит родину даже ради того, чтобы жить в раю («Выткался на озере алый цвет зари...»), «Пойду в скуфье смиренным иноком...», «Гой ты,

Русь моя родная...»). Как уже отмечалось, внутренний мир поэта совмещал в себе два противоположных начала. И эти начала, конечно, отразились и в ранней лирике. «Деревенский озорник» постоянно сменяется образом тихого, смиренного героя, который «все встречает» и «все приемлет». Поэт сравнивает себя с «захожим богомольцем», его стихи переполняет церковная лексика и образы (образ Христа, Богородицы, монашек, храмов и пр.), которым сопутствует спокойствие и мир и которые совсем не сочетаются с образом хулигана.

На какое-то время на первый план вместо озорного героя выходит смиренный созерцатель: «Я хочу быть тихим и строгим...» [2, с. 204]. В этот период творчества С. А. Есенин уже живет в Петербурге, он с тоской вспоминает об оставленной деревне. Его стихи посвящены русской природе. В лексике наряду с диалектизмами, такими как *байкать*, *балякать*, *гашиник* и пр., возникают старославянизмы: *дубровый*, *заристый*, *зарница*, *сладиться* и т. д.

А после переезда в Москву он создает цикл «Исповедь хулигана», где сам себя называет разбойником, хамом и состязается в хулиганстве с ветром. Жизнь в городе и некоторые исторические события все больше отрывают его от любимой «деревянной Руси». После «Исповеди хулигана» поэт постепенно, скорее всего, даже бессознательно, отходит от этого образа. Даже в «хулиганском» цикле ветреные выходки С. А. Есенина по большому счету остаются в тени нежно-лирических моментов, которые более убедительны художественно, а потому особенно запоминаются. В творчестве С. А. Есенина наступает переломный момент, обусловленный духовным кризисом. Он пишет цикл стихов «Москва кабацкая». Кабак, где собирается пьяный сброд, приводит С. А. Есенина к «жути», «болезни», «пустоте». Поэтому цикл страшен биографически. Заигрывать с хулиганством куда безобиднее, чем с кабаком.

Также можно рассматривать лирику С. А. Есенина, проводя параллели с его жизнью. Исследователь Н. Н. Зуев говорит о шести пластах стиля в творчестве поэта. Стихи Есенина производят впечатление чрезвычайно стилистически богатых, разнообразных, и попытки разобраться в них приводят к возникновению следующей классификации: 1) архаическая речь, обусловленная «тяготением поэта к русской старине»; 2) библеизмы и церковные слова; 3) древняя русская речь, слова «склень», «звень», «лунь», «голубень», «цветь» и им подобные; 4) стилистические приемы, связанные «с установкой на романтизацию деревенского бытия и со стремлением выразить красоту сильного лирического чувствования» [4, с. 17]; 5) древние русские названия, относящиеся к занятиям охотой, рыбной ловлей, земледелием; 6) цветовая лексика, выражение цветового восприятия [Там же, с. 15–23]. Перечисленные группы слов и стилистические приемы отражают жизнь поэта, через призму которой можно изучать его произведения, а через призму творчества — понять его личность.

Таким образом, мы лучше начинаем понимать то, что хотел сказать нам лирик, от чего старался нас уберечь, чем стремился поделиться, чему спешил

научить. Добавляя личностные нотки в изучение литературных произведений, мы тем самым заинтересовываем студентов.

2. Составление психологического портрета автора. Личность автора изучается самими студентами, т. е. взаимодействие происходит на личностном уровне, становится диалогом, в результате которого обучающийся не только изучает произведение писателя, но и чувствует его как личность, соучаствует с ним в познавательном процессе [10, с. 13]. Психологический портрет автора можно составить, используя следующие методы исследования: 1) библиографический метод; 2) контент-анализ; 3) графологический анализ и др.

1. Библиографический метод — «собираение и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности (анализ человеческой документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т. д.)» [1, с. 310].

На основе полученных данных можно предложить студентам:

- а) составить библиографическую анкету автора;
- б) написать автобиографию от лица автора (по заданной схеме);
- в) составить схему-график по методике «Круг общения» (условный график, на котором изображены две оси координат: на первой отмечается возраст или даты из жизни писателя; на второй — люди, которые в это время оказали на него существенное влияние или занимали важное место в его судьбе, причем можно использовать разные параметры, например пол, возраст, симпатии или антипатии и др.);
- г) составить граф-схему «Значимые события» (перечни и описание ярких и существенных для автора фактов его биографии);
- д) составить граф-схему «Жизненные впечатления» (перечни и описание ярких и существенных для автора событий и фактов, вызвавших сильные переживания) и др. [4, с. 141–146].

Изучая факты из жизни автора, его чувства и эмоции, студенты могут составить реальное представление о личности и характере, а также соотнести его с собственным жизненным опытом. При этом для интерпретации материалов биографического исследования необходимо обучающимся предложить использовать дополнительную психологическую литературу [7].

2. Контент-анализ — «метод качественно-количественного анализа содержания текстовых и графических документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах» [Там же, с. 87].

Знакомя студентов с методом контент-анализа, в первую очередь нужно помочь им в выборе правильного источника. Это может быть одно или несколько произведений автора, созданных в определенный период его жизни либо посвященных одной тематике и др. Далее выявляется смысловая единица контент-анализа, т. е. ключевые понятия, встречающиеся в тексте. После определения системы (критерия, темы) анализа выбирается соответствующая единица анализа текста (лингвистическая единица речи), которая может быть

выражена словом или словосочетанием. Затем подсчитывается их количество, проводится качественный и количественный анализ [Там же, с. 89–93].

Контент-анализ дает возможность студентам самостоятельно выявить психологические особенности автора и отличительные черты эпохи и общества, в котором он жил.

3. Графологический метод — проективный метод исследования личности с помощью психологического анализа почерка [9, с. 13]. Изучение почерка писателя может заинтересовать студентов уже с момента общего впечатления от фотографии или скана рукописи. Можно дать студентам и информацию об основных приемах и аспектах профессионального графологического анализа, к которым относятся «размер, наклон, ширина, вертикальные пропорции, правильность, связность, форма соединения, нажим, скорость, ритм, равномерность линий, степень упрощения начертания букв, расстояния между словами и строками, поля, общее расположение и многочисленные мелкие детали, такие как способ ставить точки, росчерки и т. д.». [6, с. 4].

Почерк человека может рассказать о многом, и нам повезло, что доступны образцы почерка писателей или их автографы. Например, по заключению В. И. Кравченко, если в почерке мало читаемых букв, то такой человек не расположен к общению; угловатые буквы говорят о присутствии мужского начала, круглые — о женском начале; разрывы между буквами и печатные буквы говорят о том, что человек хочет обратить на себя внимание, в нем присутствует непредсказуемость и необдуманый героизм; чрезмерное и ненужное украшение подписи свидетельствует о хвастливости ее хозяина; компактность подписи является признаком педантизма, такие люди — тактики; размашистость в подписи является признаком комбинаторного, системного мышления, такие люди — стратеги; «точки в подписи говорят о дисциплинированности, склонности к завершению намеченного; наличие удлиненного начала подписи свидетельствует о проявлении своенравия, самоуверенности и даже деспотизма и др.» [Там же, с. 12–25].

Почерк автора говорит о личностных качествах, характере, темпераменте, его склонностях и психологическом состоянии.

Составляя психологический портрет автора литературного произведения, мы глубже проникаем в тайну его личности, при этом учимся работать с источниками, развиваем критическое и аналитическое мышление, получаем практические навыки работы с психологическими методами исследования. Таким образом, формируя метапредметные компетенции, мы повышаем мотивацию студентов к изучению правильной литературы.

3. Издание журнала о любимом авторе. Студенты готовят выпуск печатного мини-журнала из 4–5 страниц, содержащего следующую информацию: 1) Ф. И. О., годы жизни, фотографию автора; 2) биографию; 3) творческий путь; 4) библиографию; 5) вклад в русскую литературу; 6) иллюстрации; 7) цитаты автора; 8) список источников. Текст проходит проверку на плагиат.

Ниже приведены отрывки из «Учебных альманахов» студентов:

1) К. Ю. Бартенев: «*Крылов Иван Андреевич*. Кому из нас мама в детстве не читала басни Крылова? Целые поколения выросли на творчестве Ивана Андреевича Крылова — “Лебедь, щука и рак”, “Мартышка и очки”, “Демьянова уха” — кого ни спроси, любой с радостью процитирует вам отрывки из этих произведений. Давайте вместе вспомним историю жизни этого человека. Все знают Крылова как известного баснописца, однако сатирические произведения — не единственный талант Ивана Андреевича. Заинтересовало, не так ли? Тогда читайте дальше!»

2) Д. А. Мелешенкова: «*Александр Сергеевич Грибоедов*. Александр Грибоедов пользовался большим успехом у женщин. До встречи с Ниной Чавчавадзе, которая была княжной из Грузии, политик даже не задумывался о серьезных отношениях. Отец Нины был общественным деятелем и поэтом. Александр называл свою будущую жену Нинолей и в скором времени сделал ей предложение. Ему нужно было получить разрешение на свадьбу в Санкт-Петербурге, поэтому он воспользовался имеющимися связями, объясняя это скорым отъездом в Персию».

3) Е. А. Спиридонова: «*Сергей Александрович Есенин*. Тот, чья фамилия всегда на слуху и славится популярностью особенно среди молодежи; тот, кто является великим поэтом, труды которого были актуальны в серебряном веке и остаются актуальными по сей день; тот, кто представляет новокрестьянское поэтическое искусство и литературный имажинизм во всей его красе. Его творчество подобно разветвлению — имеет множество путей: он писал о чувствах, о Родине, о природе».

Изданные журналы хранятся в библиотеке колледжа, и последующие поколения студентов могут с ними ознакомиться. Данная деятельность подготавливает обучающихся к написанию выпускной квалификационной работы, так как предусматривает: изучение источников; знание и выполнение требований к оформлению научного текста и списка литературы в соответствии с ГОСТом; проверку текста на плагиат; форматирование и редактирование; печать и брошюровку.

4. Создание страницы VK одного из литературных героев. Задание выполняется на листе бумаги формата А3 с обязательным заполнением разделов:

1) Ф. И. О.; 2) дата рождения; 3) пол; 4) семейное положение; 5) родной город; 6) национальность; 7) родственники (родители, братья и сестры, супруг(а), дети); 8) друзья; 9) интересы; 10) образование; 11) карьера; 12) жизненная позиция; 13) краткая информация; 14) цитаты; 15) фотографии.

Необычное задание вызывает большой интерес у студентов, способствует более внимательному прочтению произведения, особенно тех мест, где написано про выбранного литературного персонажа, что благоприятствует пониманию его линии поведения и формирует у обучающихся собственное отношение к нему.

5. Написание новых аннотаций к книгам. Студенты, которых волнует проблема нежелания современной молодежи читать, предложили написать

интересные аннотации к произведениям, чтобы побудить своих друзей к знакомству с литературой. Далее приведены аннотации, автором которых выступила Е. Р. Кондрашова, обучающаяся колледжа «Черемушки» Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ:

1. «Четыре короткие истории, раскрывающие четыре абсолютно разные жизни, каждая из которых будто обрывается на полуслове. Здесь можно побывать и на пире во время чумы, и повстречаться с Моцартом и Сальери, и увидеть алчную натуру рыцаря из Средневековья, и оказаться в Севилье рядом с обольстителем Доном Жуаном.

Маленькие истории, может и не о таких маленьких трагедиях?» (А. С. Пушкин. «Маленькие трагедии»).

2. «Маленького пленного мальчика оставил в монастыре проезжавший мимо генерал. Монахи выходили ослабевшего в неволе ребенка, и он стал послушником монастыря. Но что на самом деле хочет мальчик: быть монахом или жить вне стен монастыря? Все решится накануне посвящения...

О жизни взаперти, мечте о свободе, о цене свободы». (М. Ю. Лермонтов. «Мцыри»).

3. «Учитель в семье генерала просто обслуживающий персонал. Он и думать не может о любви к падчерице генерала. Но судьба распорядилась по-другому. Как добиться расположения возлюбленной? Единственный способ заработать — сыграть в рулетку. Затянет игра нашего героя или он сможет вовремя остановиться?

Автобиографичная история об игромании». (М. Ф. Достоевский. «Игрок»).

4. «С чего начинается зависимость и до чего она может довести?»

Автор повествует от лица врача. Не так давно он закончил институт и был отправлен в глушь на практику. Он не был против сбежать от всего подальше из-за личной драмы. Он помогает людям, но его болезнь утихает лишь после принятия морфия.

Небольшая история о падении человека в пропасть низменных благ. История о человеке и обществе в целом». (М. А. Булгаков. «Морфий»).

Написание интересных аннотаций к книгам позволяет студентам уяснить суть того или иного произведения и, проявив творчество, поведать об этом своим друзьям, тем самым побудить их к чтению. Только сверстник сможет объяснить на доступном языке то, что никогда не расскажет взрослый. Только молодость способна понять молодость.

6. Создание настольных игр по литературным произведениям. Это задание также было предложено студентами. Далее приведены разработанные ими правила трех настольных игр:

1. «Что обозначает?», игра по типу «Ерундопель» (авторы: И. С. Басерова, А. К. Дорохина, А. М. Фахретдинова). Перед игроками лежат карточки, на которых с одной стороны написано слово (словосочетание) и три обозначения, на другой стороне карточки дан правильный ответ. Если игрок называет правильный ответ,

он забирает себе карточку. Цель игры: собрать наибольшее количество карточек. Играть можно на время. Слова студенты подбирают из литературных произведений, т. е. это устаревшие, сложные, малоиспользуемые слова.

2. «Найди пару и ответь», игра по типу «Мемо» (авторы: Я. Мартынюк, А. С. Подобреевская, А. С. Мельникова, Д. А. Чихарева). Перед игроками выкладываются 16 карточек рубашками вверх. Задача игрока — найти парную картинку и ответить на вопрос, который написан на карточках. Если игрок находит пару и правильно отвечает на вопрос, то забирает ее себе. Следующий игрок вступает в игру только после того, как предыдущий игрок совершит ошибку. Игра заканчивается тогда, когда на столе не остается карт. Выигрывает тот игрок, у которого больше пар. Картинки на карточках представлены из книг или фильмов по литературным произведениям, вопросы предполагают однозначный ответ.

3. «Литературный салон», игра-ходилка (авторы: О. В. Кашинцева, Е. А. Корезова, А. В. Краснослободцева). Цель игры — дойти быстрее всех до финиша. Игрок кидает кубик и выполняет задание: 1 — пропусти ход; 2 — найди героя на игровом поле (задание на скорость); 3 — нарисуй героя (другие игроки должны отгадать); 4 — выбери задания; 5 — назови героя (задание читает игрок справа, так как на карточке есть ответ); 6 — изобрази героя (другие игроки должны отгадать). Если игрок правильно выполнил задание, он передвигается на то количество клеточек, которое выпало на кубике. Игрок, который отгадал героя, передвигается на две клетки по игровому полю. Карточки для игры могут быть по одному произведению, по одному автору, по одному классу, по нескольким классам и т. п.

Создание настольных игр по литературе не только помогает глубже изучить те или иные произведения, но и попробовать себя в качестве иллюстратора, оформителя, рекламного агента. Студенты придумывают идею игры и полностью ее оформляют: содержание, игровое поле, карточки, фишки, кости, правила игры, рекламную кампанию и т. п. Это способствует развитию коммуникативных и презентационных навыков обучающихся, без чего не может обойтись современный педагог.

7. Обучение с погружением. Чтение литературных произведений, входящих в обязательные образовательные программы, является большой проблемой для молодежи. Это связано как с объемами литературных произведений, так и с их сложностью, в частности с отличием их языка от современного. Сегодня доступны всевозможные варианты изучения литературных произведений: аудиокниги, краткое описание, экранизации, но все это не слишком облегчает восприятие содержания книг. Особенно сложно дается овладение предметом «Литература» обучающимся непрофильных специальностей. Поэтому для студентов 1-го курса, обучающихся в организациях среднего профессионального образования по специальности «Физическая культура», был разработан проект, предполагающий интеграцию учебной дисциплины

«Литература» со спортивными видами деятельности. Например, изучение романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» проходит с погружением в произведение. Студенты изучают роман не только в классе, но и вне образовательной организации. Для этого отобраны четыре фрагмента произведения, в изучении которых интегрированы спортивные виды деятельности (см. табл. 1).

Подобное изучение литературных произведений, при котором студенты становятся участниками событий, описанных в книге, позволяет им лучше понять героев, мотивы их поступков и в целом особенности жизни людей разных времен. Данная форма занятий интересна для обучающихся по специальности «Физическая культура», так как в ней присутствуют соревновательные элементы и есть возможность продемонстрировать свои физические навыки, что наиболее актуально для представителей данной специальности. Это способствует повышению интереса к предмету и более глубокому пониманию литературных произведений.

Подводя итоги, отметим, что важной составляющей в данной работе является заинтересованность самого преподавателя, его искреннее желание искать новые методы повышения и поддержания мотивации студентов к изучению правильной литературы и работа с ними в субъект-субъектном ключе. При этом задача администрации образовательной организации — создать благоприятный психологический климат в коллективе, что будет способствовать творчеству и поможет избежать профессиональной деформации преподавателя [11, с. 72]. Следующий момент, на который нужно обратить внимание, — это презентация своего продукта и его оценка, если повышение мотивации предполагается в процессе проектной деятельности студентов. При этом используются критерии оценки проектной деятельности, представленные в статье «Теоретические аспекты определения видов педагогических проектов» [8, с. 71]. Не менее важный момент состоит в том, что работа по повышению и поддержанию мотивации у студентов к изучению правильной литературы не должна ограничиваться рамками учебного предмета. Педагог должен показывать пример — читать правильную литературу и использовать этот опыт в каждодневной профессиональной практике.

В заключение подчеркнем, что предложенные решения способствуют повышению и поддержанию мотивации студентов к изучению правильной литературы, что помогает обучающимся педагогических колледжей в профессиональном становлении и развитии, при этом содействуя и развитию их компетенций в области информационной безопасности и — шире — обеспечения информационной безопасности государства в языковой сфере. Последнее положение является необходимым в современных реалиях, поскольку информационная война представляет настоящую угрозу русскому языку и всему народу.

Таблица 1

Изучение романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» (для специальности «Физическая культура»)

Фрагменты произведения	Задачи занятия	Способ реализации занятия	Содержание занятия
Дуэль Безухова и Долохова	Рассмотреть дуэль в произведении Л. Н. Толстого «Война и мир» для понимания нравственного поведения человека из дворянской среды в XIX веке	Мастер-класс по дуэльному фехтованию XIX века	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обсуждение дуэли. 2. Показ спарринговых боев тренерами. 3. Обучение владению дуэльной саблей XIX века. 4. Экскурсе-лекция о контексте фехтования, артефактах холодного оружия и их значении не только для историков, но и для культуры в целом
Первый бал Наташи Ростовой	Изучение построения взаимоотношений в обществе XIX века	Постановка бала XIX века (с изучением вальса и мазурки)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство с понятием «бал», видами балов, порядком их проведения. 2. Демонстрация самых распространенных балльных танцев (вальс, мазурка). 3. Обучение вальсу. 4. Обучение мазурке. 5. Инсценировка бала XIX века
Ход Бородинского сражения	Воспитание любви к родной стране, ее истории	Театрализованная экскурсия по Бородинскому полю с квест-игрой	<ol style="list-style-type: none"> 1. Экскурсия «Славься ввек, Бородино!» 2. Задания по экскурсии. 3. Интерактивная часть: <ul style="list-style-type: none"> – музей, – площадка между музеем и визит-центром, – березовая роща, – площадка возле визит-центра

<p>Образ крестьянства в романе</p>	<p>Образ крестьянской жизни в произведении Л. Н. Толстого «Война и мир»</p>	<p>Дом крестьянского быта «Один день крестьянской жизни»</p>	<p>«– Встреча гостей (проведение старинного обряда встречи). – Знакомство с домом (дом – вселенная, дом – покровитель). – Вход в дом, определение социального статуса гостя (мужчина – женщина – ребенок, взрослый и др.), облачение в одежду крестьян. – Обход усадьбы. – Путешествие за околицу (изучение правил выбора места под строительство, обучение лозоходству — поиску воды). – Возвращение в дом (изучение русской печи, бытовых приспособлений, обучение крестьянским работам, выпеканию хлеба). – Обед из приготовленных своими руками блюд (обед по правилам крестьянской трапезы и “Домостроя”). – Изучение ремесел (мастер-класс и обучение: – для мужчин — рубка деревянного дома, – для женщин — прядение льна, плетение простых поясов или изготовление куклы-оберега). – Знакомство с лошадьми, обучение седловке, запяжке. – Топка самовара, чаепитие. – Переоблачение в свои одежды, прощание, отъезд» [3, с. 85]</p>
------------------------------------	---	--	---

Список источников

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. Всё обо всех / Г. П. Шалаева [и др.]; науч. ред. В. В. Славкин. М.: Слово, 1996. Т. I. 479 с.
3. Годлевская Е. А., Крюкова Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в контексте организации проектной деятельности на этапе практической подготовки // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2023. № 3 (7). С. 78–88.
4. Зуев Н. Н. Народные истоки поэзии С. Есенина: (к столетию со дня рождения) // Литература в школе. 1995. № 5. С. 15–23.
5. Информационная безопасность: учеб. пособие / С. В. Петров [и др.]. Новосибирск: АРТА, 2012. 296 с. (Безопасность жизнедеятельности).
6. Кравченко В. И. Графология: характер по почерку: учеб.-метод. пособие. СПб.: [б. и.], 2006. 92 с.
7. Методы психологического исследования / сост. З. А. Киреева. Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 2014. 187 с.
8. Сиденко А. С., Ширяева В. В. Теоретические аспекты определения видов педагогических проектов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2022. № 4 (85). С. 64–74.
9. Смыслов Д. А. Психологическая графология. Проективный метод диагностики личности: монография. М.: ЦПИ МРСЭИ, 2016. 575 с.
10. Хуторской А. В. Биографический метод Л. Н. Хуторской // Вестник Института образования человека. 2015. № 2. С. 12–28.
11. Ширяева В. В. Модель профессиональной деформации педагогов дополнительного образования детей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 6. С. 67–73.
12. Шубникова-Гусева Н. И. С. А. Есенин в жизни и творчестве. М.: Русское слово, 2019. 112 с.

References

1. Ananyev, B. G. (1977). *On the problems of modern human knowledge*. Moscow: Nauka. 380 p. (In Russ.).
2. Shalaeva, G. P., Kashinskaya, L. V., Kolyadich, T. M., & Sitnikova, V. P. *Everything about everyone*. (1996). Vol. I. Scientific ed. V. V. Slavkin. Moscow: Slovo. 479 p. (In Russ.).
3. Godlevskaya, E. A., & Kryukova, T. A. (2023). Formation of professional competence of future teachers in the context of the organization of project activities at the stage of practical preparation. *MCU Journal of Modern College*, 3(7), 78–88. (In Russ.).
4. Zuev, H. H. (1995). The folk origins of S. Yesenin's poetry: (to the centenary of his birth). *Literature at school*, 5, 15–23. (In Russ.).
5. Petrov, S. V., Slinkova, I. P., Garner, V. V., & Kislyakova, P. A. (2012). *Information security. Textbook*. Novosibirsk: ARTA. 296 p. (Life Safety). (In Russ.).
6. Kravchenko, V. I. (2006). *Graphology: character by handwriting*. Educational and methodical manual. Saint-Petersburg. 92 p. (In Russ.).

7. *Methods of psychological research*. Comp. Z. A. Kireeva. Kurgan: Publishing House of Kurgan State University, 2014. 187 p. (In Russ.).
8. Sidenko, A. S., & Shiryaeva, V. V. (2022). Theoretical aspects of determining the types of pedagogical projects. *Municipal education: innovations and experiment*, 4(85), 64–74. (In Russ.).
9. Smyslov, D. A. (2016). *Psychological graphology. The projective method of personality diagnostics*. Monograph. Moscow: CPI MRSEI. 575 p. (In Russ.).
10. Khutorsky, A. V. (2015). The biographical method of L. N. Khutorskoy. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2, 12–28. (In Russ.).
11. Shiryaeva, V. V. (2018). Model of professional deformation of teachers of additional education of children. *Innovative Projects and Programs in Education*, 6, 67–73. (In Russ.).
12. Shubnikova-Guseva, N. I. (2019). *S. A. Yesenin in life and work*. Moscow: Russian Word. 112 p. (In Russ.).

УДК 37.01

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.4

С. В. Обоева

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

E-mail: oboevasv@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5645-7806

К вопросу о проективном подходе к подготовке педагогических кадров в системе среднего профессионального образования

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и методические аспекты применения проективного подхода к подготовке будущих педагогов в условиях системы среднего профессионального образования (СПО).

Цель исследования заключается в выявлении и описании разных аспектов применения проективного подхода в процессе обучения проектированию обучающихся педагогических колледжей.

Методология и методы: анализ, синтез, сравнение, конкретизация, классификация, обобщение и анализ педагогического опыта. Методологической базой исследования являются теория проективного образования и структурно-системный подход к анализу и рассмотрению вопросов, касающихся подготовки кадров для системы образования на уровне СПО.

Основные результаты исследования. В работе раскрываются проблемы и перспективы подготовки будущих специалистов системы образования в условиях СПО с опорой на проективный подход, обозначены пути его применения в различных организационно-методических аспектах реализации образовательного процесса в педагогическом колледже. Показано, что реализация проективного подхода в процессе получения среднего профессионального образования возможна при сочетании разных форм работы с обучающимися в обеспечении построения ими индивидуального образовательного маршрута с учетом развивающегося образовательного и профессионального проектного замысла (ряда замыслов).

Научная новизна. В соответствии с анализом трудов российских и зарубежных исследователей, а также практическим педагогическим опытом автора описаны аспекты применения проективного подхода и проектных технологий в подготовке педагогических кадров в условиях педагогического колледжа.

Практическая значимость. Предлагаемая методика включения проектных технологий в образовательную работу с будущими педагогами может быть использована в практике СПО по подготовке кадров для системы образования и в иных отраслях.

Ключевые слова: проективное образование; проективный подход; проект; метод проектов; проектные технологии; профессиональное образование.

УДК 37.01

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.4

S. V. Oboeva

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

E-mail: oboevasv@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5645-7806

On the projective approach to training pedagogical staff in secondary vocational education

Abstract. The article reveals theoretical and methodological aspects of the projective approach in the training of teaching staff in the system of secondary vocational education (SPE).

The purpose of the article: to identify and describe different aspects of the projective approach in the training of pedagogical staff in the conditions of the system of secondary vocational education.

Methodology and methods: analysis, synthesis, comparison, concretization, classification, generalization and analysis of pedagogical experience. The methodological basis of the research is the theory of projective education and structural-system approach to the analysis and consideration of issues related to the training of pedagogical staff at the level of SPE.

The main results of the study. The paper reveals the problems and prospects of training future specialists in the education system in conditions of SPE on the basis of projective approach, the ways of projective approach application in various organizational and methodological aspects of educational process realization in SPE are indicated. It is shown that the realization of the project approach in SPE is possible with a combination of different forms of work with students to ensure the construction of their individual educational route based on the developing educational and professional project idea (series of ideas).

Scientific novelty. Based on the analysis of the works of Russian and foreign researchers, as well as practical pedagogical experience, the paper identifies and describes the aspects of using the projective approach in teacher training in the system of secondary vocational education.

Practical relevance. The system of aspects of the projective approach in teacher training proposed by the author provides an opportunity to design its application in the conditions of the system of secondary vocational education.

Keywords: project-based education; project; project method; individual educational trajectory; life-long learning; personality; development; self-determination; professional education.

В современной отечественной системе среднего профессионального образования (СПО) реализуется более десяти образовательных программ по направлению «Образование и педагогические науки», а также в смежных областях («Народное художественное творчество», «Музыкальное искусство», «Физическая культура, спорт и фитнес»)

на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Среди студентов педагогических колледжей и институтов — тысячи будущих воспитателей детей дошкольного возраста, учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования, учителей физической культуры и других востребованных специалистов.

С одной стороны, современный молодой специалист среднего звена, начинающий работу в школе, дошкольной образовательной организации или учреждении дополнительного образования, безусловно, должен уверенно владеть содержанием и технологиями образовательной работы, обозначенными в соответствующих ФГОС и (или) образовательных программах. С другой стороны, философия современных ФГОС всех уровней образования строится на индивидуализации образовательных маршрутов обучающихся (детей дошкольного и школьного возраста), а значит, и молодому педагогу надлежит уметь разрабатывать подходы к индивидуализации учебной деятельности детей и подростков и методы ее осуществления. Следовательно, подготовку педагога современной школы необходимо строить на подходах, обеспечивающих его собственный опыт индивидуализации как в процессе профессионального образования, так и в процессе проектирования педагогической деятельности в условиях неопределенности и ориентации на запросы, особенности и дефициты будущих обучающихся (учеников, воспитанников).

Таким образом, одной из миссий современной системы СПО становится развитие проектного мышления студентов колледжей и институтов, а также способности к созданию и реализации конкретных проектов самых разных видов и направленности (педагогические, социальные, предпринимательские, творческие и пр.). В процессе подготовки педагогических кадров в условиях СПО необходим переход к сочетанию традиционного алгоритмического подхода, предусматривающего освоение обучающимися профессиональных и общих компетенций в соответствии с ФГОС СПО, с проективным подходом, обеспечивающим профессиональную мобильность молодого педагога, реализацию творческих замыслов в построении сотрудничества с будущими обучающимися и воспитанниками, свободу в выборе инструментов и содержания педагогической деятельности.

Становление теории проективного образования имеет глубокие исторические корни. Еще М. М. Бахтин, развивая идею диалогической активности познающего, заложил основу понимания значимости субъект-субъектных отношений обучающихся и педагогов, в которых происходит развитие субъектности обоих участников педагогического процесса. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин в этом же ключе неоднократно доказывали, что педагог (человек, занимающийся обучением и развитием представителей будущих поколений) должен быть способен не только создавать образ

своей профессиональной деятельности и себя в ней, но и содействовать созданию таких образов своими учениками.

Сама идея проективного образования, конечно, вытекает из метода проектов, обоснованного Д. Дьюи и В. Х. Килпатриком в начале XX века. В это же время в России идеи проективного образования получили развитие в трудах С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, М. М. Пистрака. С. Т. Шацкий не только теоретически разработал, но и воплотил в практику образования идею о том, что «важна не сумма знаний, а насущная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них, установление путей, связующих свой путь добывания знаний с тем, что добыто другими... и способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности» [9, с. 11].

В современной науке ряд исследователей (Г. Л. Ильин, Х. Г. Тхагапсоев, И. И. Ильясов и др.) обосновывают значимость проективного подхода как в образовании, так и в подготовке педагогических кадров. Проектность при этом рассматривается ими как особая стилевая черта мышления современного человека, а образование — как проектирование им своей жизнедеятельности, поэтому образование «должно стать способом социального нормирования деятельности проектирования, в какой бы форме оно ни осуществлялось» [4, с. 11].

Суть понятия «проективное образование» описал Г. Л. Ильин: «с одной стороны, освоение знаний в форме проектов, а с другой — обучение использованию старых и получению новых знаний в форме новых проектов» [4, с. 86]. Таким образом, специфика проективного образования выражается в развитии особого способа мышления, основанного на производстве субъектом новых знаний и информации в процессе проектной деятельности. В самом понятии образования, независимо от его особенностей (будь то репродуктивное обучение или реальное воплощение субъект-субъектной позиции), проектность заложена и как базовый аспект, и как «процесс формирования человека по заданному образцу — проекту», и в качестве изменения взгляда человека на мир, его отношения к этому миру и изменения человека — проектирования им своей жизнедеятельности.

Основные аспекты проективного образования могут быть представлены следующим образом:

- самостоятельность субъекта образовательной деятельности (не столько в выполнении задания, сколько в чувствительности к проблемам, их понимании и способности к их формулировке, а также в потребности в их самостоятельном разрешении);
- использование в практике образования (в том числе подготовки педагогических кадров) современного социального контекста и достижений современной науки и техники;
- создание разнообразных образовательных сред, каждая из которых подразумевает специфическую проблематизацию (и ее глубину), а также степень специализации;

- создание возможности образовательного маневра для обучающихся, предполагающего возможность корректировки или смены образовательной траектории и образовательной среды;
- создание условий для воплощения личностного характера проективной образовательной деятельности (и здесь проективный подход очень тесно сближается с культурно-историческим подходом, обоснованным Л. С. Выготским).

Таким образом, проективное образование строится на переходе от традиционного алгоритма «принятие задачи – выполнение задачи – контроль» к алгоритму «проблематизация – замысел – воплощение замысла – рефлексия».

Такая постановка вопроса сближает идею проективного образования с педагогическим дизайном, в основе которого не достижение цели раскрытия существующих законов (что свойственно научному познанию), а создание в результате решения проблемы и личностного открытия обучающегося нового порядка вещей. Следовательно, в проективном образовании информация становится, по сути, равноправной категорией по отношению к категории знания. При этом, конечно, развитие технологий проективного образования не предполагает отказа от традиционной педагогической формы обучения: мы говорим именно об их синтезе.

Идея внедрения технологий проективного образования в подготовку педагогических кадров в системе СПО непосредственно связана и с задачами развития функциональной грамотности современного педагога в контексте стратегии образования педагога в течение всей жизни (*life-long learning*), глубоко исследованной в работах П. Лендгранд, В. Г. Беспалько, В. Г. Вершловского, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, В. А. Сластенина и др.). Оно рассматривается современными учеными как особая грань жизнедеятельности личности в глобальной социально-образовательной среде, обеспечивающей ее (личности) потребности в активном развитии. То есть сама социальная жизнь личности (в нашем контексте — молодого педагога) становится непрерывным образовательным процессом. Об этой особенности, интегрирующей проективное образование в процесс обучения на протяжении всей жизни, Г. Л. Ильин пишет как о возможности «развития способности обучающегося создавать и извлекать знания из полученной информации... почему непрерывное образование, способствующее превращению не только знаний в информацию, но и обратному превращению информации в знания, может стать условием развития культуры информационного общества» [3, с. 11].

В технологии реализации образовательного процесса в системе СПО на основе подхода, заложенного в концепции проективного образования, могут быть применены различные решения:

- включение в вариативную часть учебных планов дисциплин и модулей, направленных на развитие проектного мышления обучающихся, развитие проектных компетенций и способов проектирования индивидуальных маршрутов на основе собственных интересов и замыслов;

– включение в систему государственной итоговой аттестации форм выпускных квалификационных работ, основанных на разработке и реализации индивидуальных профессионально-образовательных проектов (в том числе стартапов);

– развитие институтов наставничества и тьюторства в сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в системе СПО.

В практике работы Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ используется общий для всех обозначенных выше решений алгоритм в целях обучения студентов технологии проектной деятельности, развития их проектного мышления и формирования ряда компетенций, необходимых современному специалисту (не только в сфере образования, но и в широком спектре разных сфер деятельности педагога). Эта цель решается в процессе последовательного (поэтапного) создания коллективных и индивидуальных проектов обучающихся.

Структуру алгоритма составляют несколько взаимосвязанных этапов (или шагов), которые можно сформулировать следующим образом:

1. Введение в технологию проектной деятельности. Поиск и формулировка проблемы проекта.
2. От постановки проблемы к поиску пути ее решения.
3. Определение целевой аудитории и адресности проекта.
4. Исследование актуальности проблемы и запросов целевой аудитории. Корректировка идеи решения проблемы.
5. Процесс определения продукта проекта: от эскиза к модели. Составление технического задания.
6. Планирование работы по проекту: крупные шаги, этап – задача – действие. Роли участников проекта.
7. Создание финансовой и организационно-правовой модели проекта.
8. Определение рисков и путей их преодоления.
9. Создание продукта проекта.
10. Определение путей продвижения проекта и создание рекламы продукта проекта.
11. Защита проекта.

Приоритетной организационной спецификой разработки и реализации проекта является командная работа студентов. Распределение на проектные группы (команды) происходит на основе пожеланий обучающихся или по жребию. На протяжении нескольких первых этапов (как правило, до этапа создания продукта) составы команд могут меняться: кто-то из студентов в ходе коллективного обсуждения понимает, что проблема, которую определила другая команда, ему ближе и интереснее, чем выбранная его командой; или особые умения студента делают его привлекательным работником в другой команде, и та убеждает его присоединиться к ним и т. д.

При этом в команде определяются служебные роли для каждого участника: лидер (капитан) команды, ответственный за презентацию, тайм-менеджер (студенты когда-то остроумно называли эту опцию будильником) и т. д. Здесь, на этом микроэтапе, также есть хорошая возможность для развития компетенций студентов в области коммуникации, кооперации и командной работы: необходимо дать свободу для придумывания этих должностей, а всерьез — для самостоятельного осмысления и ответа на вопрос: «Какие позиции и люди нужны в производственном коллективе, чтобы все работало?»

В ходе работы на каждом этапе команды студентов накапливают различные документы и материалы (формы и результаты исследований, планы, эскизы, расчеты, фрагменты продукта, рекламные материалы и пр.), которые постепенно обобщаются и сводятся в общую презентацию. На первом занятии команды получают шаблон презентации в виде файла, который последовательно заполняется и представляется в ходе спичей, а итоговый вариант — на защите проекта.

Роль преподавателя (или команды преподавателей, если дисциплина ведется большими потоками, что в данном случае предоставляет массу дополнительных возможностей) в процессе занятий логично строится на основе принципов проектного обучения: преподаватель — носитель технологии, но не правильного решения; консультант, помощник, аналитик, критик (иногда весьма жесткий: в числе прочих компетенций и способностей необходимо учить студентов держать удар, конструктивно воспринимать критику, искать пути отстаивания своих решений и пр.).

Структурно и технологически каждый этап (шаг) состоит из нескольких элементов, внутри которых происходит формирование общих и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС СПО (табл. 1).

Таблица 1

Структура этапов освоения технологии проектной деятельности

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вводная краткая лекция-беседа, в ходе которой студенты не просто получают задачу к выполнению действий по той или иной части реализации проекта, а в ходе коллективного анализа, дискуссии, проб, элементов игрофикации приходят к пониманию смысла текущего действия и его связи (созависимости) с другими действиями (последующими и предыдущими) и зависимости качества всего проекта от точности и детальности проработки каждого его фрагмента. Задание для работы в команде: формулируется с необходимостью общего результата, но при обязательном условии работы каждого (в задании присутствует и задача отдельных участников команд, и цель работы группы)

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
2	Работа в группе (команде) на занятии	Коллективное обсуждение (в зависимости от содержания шага) в формате мозгового штурма, дискуссии, поиска и обобщения информации или выполнение практических действий с обязательным участием каждого студента
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	Команда кратко рассказывает о результатах работы, остальные студенты высказывают свои суждения, задают вопросы команде, могут предлагать совет или помощь. Главное правило — активная работа каждого в интересах каждой команды
4	Инструкция-обсуждение	Лекция-беседа по аналогии с первой частью, целью которой становится инструктаж к самостоятельной работе и подготовке к спичам. Включает в себя ответы на вопросы обучающихся и запросы к преподавателям на дополнительные консультации от команд
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	В соответствии с коллективно обсуждавшимися на занятии идеями и разработанными планами реализации идей на данном этапе каждый участник команды получает индивидуальное задание по созданию части контента презентации или фрагмента общего продукта. При выполнении своего фрагмента участник команды взаимодействует с другими студентами и при необходимости может получить индивидуальную консультацию преподавателя. Не позднее чем за день до следующего занятия результаты работы каждого участника поступают к ответственному за презентацию, который оформляет итог и рассылает всем промежуточный вариант работы
6	Представление промежуточных результатов работы по проекту	Проводится, как правило, в начале каждого занятия. Капитан команды или спикер (это подвижная роль, мы изначально настраиваем студентов на то, что в роли спикера должен побывать каждый) с демонстрацией готовой части презентации рассказывает об итогах выполнения задач шага, остальные команды участвуют в обсуждении по аналогии с п. 3

Необходимо подчеркнуть, что хотя студенты располагают полной свободой в выборе проблемы проекта, путей ее решения и формата продукта проекта, проектные команды часто приходят к проблематике, так или иначе касающейся их будущей профессиональной педагогической деятельности, что дает возможность (часто опережающего) формирования и профессиональных компетенций.

Рассмотрим содержание и технологию работы на каждом из этапов (шагов) (см. табл. 2–10).

Таблица 2

**Введение в технологию проектной деятельности.
Поиск и формулировка проблемы проекта**

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	<p>Вопрос к обсуждению: что такое проект? Проектирование как деятельность и как процесс. Виды проектирования в общественной практике, их сходство и отличительные черты (предпринимательские, социальные, творческие, научные и иные проекты). Почему будущий педагог должен владеть технологиями проектирования? Миссия социального проектирования. Проектирование — коллективный процесс; лидер команды проекта — инициатор и носитель идеи (не администратор, не авторитарный игрок!). Залог успеха проектной команды — умение услышать каждый голос (для этого он должен прозвучать) и слаженность работы в команде.</p> <p>Вопрос к обсуждению: что такое проблема проекта? Как определить проблему проекта: ближний и дальний круги проблематики социальных проектов. Поиск проблемы проекта от социальной группы, факта, личного опыта, продукта. Поиск проблемы проекта — это не только и не столько то, что я умею, хочу и могу делать; это то, что необходимо людям. Требования к формулировке проблемы: конкретность (чем уже проблема, тем больше шансов ее решить); двухфакторность (кто и в чем испытывает дефицит); посильность для разработчиков проекта. Основные ошибки в формулировке проблемы: глобальная, абстрактная, надуманная формулировки. Цель проекта — решение проблемы</p>
2	Работа в команде (на занятии)	<p>Определяем проблему, которую всей команде будет интересно решать в ходе создания проекта. Первое действие: каждый участник формулирует не менее трех конкретных проблем. Второе действие: команда обсуждает получившийся перечень и выбирает одну (две) проблемы для последующей работы: признанную всеми как значимую и интересную для группы — голосованием или соглашением по результатам обсуждения. Распределяем обязанности в команде. Готовимся к выступлению на обсуждении</p>
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	<p>Команды рассказывают о том, какие проблемы обсуждались и какая из них выбрана:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Перечислены все проблемы (предложенные каждым из членов группы). – Выделена выбранная всеми проблема для решения. – Доказать/объяснить, что проблема, выбранная всеми для решения, действительно еще не решена или недостаточно решена, почему ее вообще надо решать, почему вы сами хотите заняться ее решением, что это даст людям.

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
		Все обсуждают актуальность проблемы, качество формулировки, помогают выступающей команде скорректировать формулировку проблемы (при необходимости)
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по окончательной формулировке проблемы проекта. При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать формулировку (в форме диалога, дискуссии)
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Окончательно договориться о выборе проблемы, ее формулировке, поместить на второй слайд шаблона презентации

Таблица 3

От постановки проблемы к поиску пути ее решения

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Цель проекта — решение проблемы. Варианты решения могут быть различными: как выбрать оптимальный? Вариант решения должен быть однозначно адресован той социальной группе (субъекту), которая испытывает проблему; посилен для проектантов, экологичен и эргономичен. Более того, один вариант решения может стать средством преодоления сразу двух и более проблем. Решение проблемы не тождественно продукту: каждый вариант решения может быть воплощен в разных продуктах проекта. Задача в группах — предложить и обсудить варианты решения проблемы, выбрать один, признанный всей группой, для воплощения
2	Работа в команде (на занятии)	Каждый обучающийся должен придумать идею (дело, продукт, событие, мероприятие, акцию, предприятие), нужную какой-либо целевой аудитории (потребителю, благополучателю), которая направлена на решение выдвинутой проблемы. Описать ее: «Мы будем делать..., это нужно для того, чтобы..., наша целевая аудитория — это...». Затем происходит командное обсуждение, выбирается один или два оптимальных варианта
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	В ходе общего обсуждения каждой команде (спикерам) нужно перечислить все варианты идей (предложенные каждым из членов группы) и выбранный всеми для решения
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по определению вариантов решения проблемы проекта. При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать подход к поиску решения и последующему замыслу продукта (в форме диалога, дискуссии)

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Договориться о едином выборе варианта решения проблемы, его описании, поместить на слайд шаблона презентации

Таблица 4

Целевая аудитория и адресность проекта

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопрос к обсуждению: что такое целевая аудитория, есть ли отличия от понятия «социальная группа»? Целевая аудитория (или целевая группа) — это группа людей со схожими признаками и потребностями, которым нужен наш продукт и которые заинтересуются нашим предложением. Благополучатель — человек (или организация, группа людей), в интересах которого осуществляется деятельность по проекту. Классические ошибки в работе с целевой аудиторией: непонимание реальной проблемы целевой аудитории; навязанная проблема (на самом деле неактуальная для целевой аудитории); глобальная проблема (косвенно актуальная для целевой аудитории, но не указывающая на конкретную болевую точку); подмена целевой аудитории; смещение ролей «целевая аудитория — благополучатель» (в роли целевой аудитории рассматривается благополучатель, а целевая аудитория вообще не определена); подмена проблемы. Нужно продумать и четко описать для себя образ целевой аудитории, которая испытывает проблему, решаемую авторами проекта; детально описать портрет или портреты целевой аудитории и благополучателя (при наличии). Как избежать типичных ошибок при определении целевой аудитории (по аналогии с формулировкой проблемы — глобальность, абстрактность, надуманность)
2	Работа в команде (на занятии)	В ходе коллективного обсуждения описываем целевую аудиторию (при наличии — и благополучателя) и актуальность для нее предлагаемого решения проблемы; при необходимости уточняем и корректируем проблему и решение (продукт проекта)
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	В ходе общего обсуждения каждой команде (спикерам) нужно описать портрет целевой аудитории проекта. Остальные обучающиеся анализируют, насколько соотносятся проблема проекта, выбранный командой вариант решения и целевая аудитория
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по окончательному определению проблемы проекта, вариантов ее решения и целевой аудитории.

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
		При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать все формулировки и замыслы (в форме диалога, дискуссии)
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Найти информацию о предполагаемой целевой аудитории, полно, но лаконично описать ее портрет, поместить на слайд шаблона презентации

Таблица 5

**Исследование актуальности проблемы и запросов целевой аудитории.
Корректировка идеи решения проблемы**

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопросы к обсуждению: как понять, подойдет ли (понравится ли) целевой аудитории выбранный нами вариант решения проблемы и продукта? Как исследовать актуальность проблемы, запросы и потребности целевой аудитории, востребованность продукта, наличие единомышленников (конкурентов)? Техники исследования адресности проекта: опрос, контент-анализ, интервью, анализ источников
2	Работа в команде (на занятии)	Разработка короткой анкеты на 3–4 вопроса (опросник, гугл-формы и пр.). Проведение опроса среди присутствующих и первичная обработка ответов (вызвать на устный опрос нескольких товарищей из других команд или провести интервью по телефону и пр.)
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	Представление первичных результатов исследования актуальности проекта для целевой аудитории. Обучающиеся проводят анализ материалов анкет и опросов выступающих команд: все ли целесообразно, точны ли формулировки, насколько информативны сформулированные вопросы респондентам и пр.
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по проведению исследований в контексте проблематики проектов. При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать план исследования (в том числе предлагаются консультации в течение периода самостоятельной работы)
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Запускаем разработанные всеми участниками команд анкеты (предпочтительнее в гугл-форме или в ходе устных опросов: каждый участник группы проводит опрос не менее трех респондентов по составленной анкете, (телефонный опрос не менее трех респондентов среди знакомых); кто-то анализирует материалы опроса, кто-то проводит контент-анализ в сервисах «Яндекс.Вордстат» и Google Trends; кто-то проводит непосредственный

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
		анализ контента; возможно — интервью). Затем результаты исследования обобщаются группой, материалы отображаются на слайдах презентации проекта

Таблица 6

Процесс определения продукта проекта: от эскиза к модели.

Составление технического задания

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопросы к обсуждению: почему социальный проект начинается не с идеи создания продукта? В чем нам помогли исследования? Описание образа продукта: эскизное описание (общее представление — то, что мы уже придумали) и модель (детальная структура — то, что соответствует потребностям целевой аудитории), детальное описание (чертеж, рисунок) или образец. Иногда для выбранного варианта решения проблемы нужен комплекс продуктов. Как описать продукт и что такое техническое задание: текстовое описание — рассказываем сами себе о том, что хотим создать; при необходимости создается схема или эскиз; техническое задание — таблица с элементами структуры продукта (будет использована при планировании работы по созданию продукта). Цель и задачи проекта — основа технического задания (задачи — элементы продукта). Смысловые вопросы к работе в командах: что делаем? Зачем делаем? Из чего это состоит? Что нам подсказали исследования? Как будем это делать?
2	Работа в команде (на занятии)	Коллективное обсуждение. Описываем продукт или комплекс продуктов: Что это будет? (Событие, фильм, сайт, печатное издание, акция, предмет). Решение проблемы может представлять собой комплекс продуктов (для проведения акции нужны и фильмы, и буклеты, и афиши и пр.) — наименование и общее описание продукта. Структура продукта(-ов) — детализированное описание его частей, элементов. Что нужно, чтобы это сделать (материалы, навыки)? Как целевая аудитория/благополучатели будут пользоваться продуктом? Составляем таблицу или графическую схему технического задания
3	Коллективное обсуждение промежуточных	Рефлексия от обучающихся для каждой из команд по прототипам технических заданий (вопросы, комментарии, предложения, здоровая конструктивная критика)

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
	результатов работы команд	
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по корректировке технических заданий в контексте проблематики проектов. При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать план исследования (в том числе предлагаются консультации в течение периода самостоятельной работы)
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Доработать техническое задание к созданию продукта проекта. На слайдах: название проекта, эмблема (логотип) и девиз (слоган) проекта, проблема проекта, описание решения проблемы (замысел продукта, его название, краткое описание), результаты проведенных исследований, техническое задание (цель, задачи, структура, содержание)

Таблица 7

**Планирование работы по проекту: крупные шаги, этап – задача – действие.
Роли участников проекта**

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопрос к обсуждению: что нужно учесть при планировании работы команды по созданию продукта проекта? Две фазы планирования: крупные шаги (по структуре продукта и логике его воплощения) и их детализация. Определение последовательности, сроков, человеческих ресурсов и деятельности каждого участника команды. В командной работе необязательно следовать принципу «одна функция – один человек»: несколько человек могут делать одно дело и один человек может выполнять несколько обязанностей, в зависимости от количества человек в команде и их квалификации. Чтобы проект состоялся, план должен быть у команды в целом и у каждого работника
2	Работа в команде (на занятии)	Разработка пошагового плана реализации проекта. Распределение функций и обязанностей. Обсуждение целесообразности и детальности действий и распределения обязанностей
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	Рефлексия от обучающихся по первичным вариантам планирования каждой из команд: что учтено и не учтено; насколько реально по срокам и силам; насколько план соответствует цели и задачам (вопросы, комментарии, предложения, здоровая конструктивная критика)
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по корректировке планов проектов. При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать планы и распределение обязанностей

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Разработка детализированного плана — каждый разрабатывает план реализации своей функции, все вместе дорабатывают общий план. Отобразить материалы на слайдах презентации проекта

Таблица 8

**Финансовая и организационно-правовая модель социального проекта.
Риски и пути их преодоления**

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопрос к обсуждению: начинающие проектанты часто говорят: «Зачем производить расчеты, ведь наш проект — социальный, т. е. благотворительный, у нас все бесплатно!» Так ли это? Обсуждаем организационно-правовые формы развития социального проекта. Методики расчета затрат на проект и возможных доходов (прибыли). Поиск источников финансирования проекта. Вопрос к обсуждению: что такое риски? Реальные и мнимые риски. Определение риска и перевод риска в задачу
2	Работа в команде (на занятии)	Индивидуальная работа: каждый обучающийся составляет таблицу расходов на выполнение своей части работы. Коллективное обсуждение: планирование расходов и возможных доходов: таблицы затрат на проект, доходов и описание источников финансирования. Определение возможных рисков и способов их минимизации
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	Рефлексия от обучающихся по первичным вариантам финансовых расчетов команд: что учтено и не учтено; насколько реально по суммам и источникам финансирования; что можно минимизировать, кто может помочь
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по корректировке финансовых планов проектов. При необходимости преподаватель помогает команде скорректировать расчеты и определение рисков
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Доработка распределения ролей и функций, финансовых расчетов, описание рисков и корректировка задач. Отобразить материалы на слайдах презентации проекта

Таблица 9

Создание продукта проекта

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопрос к обсуждению: в чем нужно быть уверенным, приступая к созданию продукта и реализации целостного

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
		социального проекта? Каждый в команде знает, что ему делать; всеми одинаково понимается цель, план; имеются материальные и человеческие ресурсы; потребитель ждет результата. Перед началом работы над продуктом каждый должен уточнить свое задание и свой план работы
2	Работа в команде (на занятии)	Обсуждаем порядок действий. Каждый получает задание на сегодня. Каждый работает над своей частью продукта
3	Инструкция-обсуждение	На данном этапе — сопровождение работы обучающихся и консультации по индивидуальным и командным запросам
4	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Выполнение индивидуальных и групповых работ по созданию деталей продукта. Создание готового продукта (если он представляет собой нечто предметное) или подготовка к реализации продуктовой части проекта (если продуктом является мероприятие, событие, процесс)

Таблица 10

Продвижение и реклама продукта проекта

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
1	Инструкция-обсуждение	Вопросы к обсуждению: что такое реклама? Как заинтересовать рекламным продуктом потенциальную целевую аудиторию, единомышленников, меценатов? Законодательство Российской Федерации в области рекламы: что и как можно рекламировать. Как включить эмоциональный и мотивационный компоненты рекламы? Типы рекламных кампаний (товарные, имиджевые и социальные), их отличия (товарная реклама продвигает продукт, социальная реклама продвигает идею) и взаимосвязь: если коммерческая реклама хочет работать, она не просто обратится к социальной истории, эта история станет доминирующей! Выбор видов рекламной продукции в зависимости от продукта проекта, целевой аудитории, масштаба проекта. Как спроектировать структурные элементы рекламы (для любого рекламного продукта): слоган, визуальный ряд, информация, перенаправление на контакт. Как спроектировать варианты продвижения продукта проекта: по доступности (безвозмездное, за пожертвования, продажа) и по срокам (локальное, периодическое, в составе другого проекта)
2	Работа в команде (на занятии)	Командная работа: выбор форматов рекламы, органичных для проекта команды; выбор слогана (он же станет девизом команды); отбор информации; идеи визуализации и упаковки. Распределение видов рекламы для изготовления каждым участником команды

№	Структурный элемент этапа	Содержание и технологии
3	Коллективное обсуждение промежуточных результатов работы команд	Рефлексия от обучающихся по замыслам изготовления рекламных продуктов или акций от команд: насколько рекламные идеи соответствуют специфике продукта и целевой аудитории, что можно посоветовать
4	Инструкция-обсуждение	Рекомендации по координации индивидуальной и групповой работы при создании рекламы проектов. При необходимости преподаватель консультирует команды в ходе работы над рекламными продуктами
5	Самостоятельная работа команд (и каждого обучающегося)	Каждый обучающийся в команде делает по одному варианту рекламы, потом выбираются лучшие или используются все

Защита проекта проводится как презентационное мероприятие, в ходе которого команды выступают с рассказом о существенных аспектах проекта, ходе работы на всех этапах (шагах), демонстрируют продукт (прототип продукта), отвечают на вопросы других команд. Неотъемлемой частью процедуры защиты является рефлексия от всех обучающихся: в форме рейтингового голосования (аналог опроса или фокус-группы), индивидуальных аналитических спичей с оценкой работы команды и качества проекта, рекомендаций и предложений по его внедрению, развитию и усовершенствованию.

По итогам разработки проектов и создания реальных продуктов или их прототипов команды (отдельные студенты) могут продолжить работу над внедрением и развитием своих проектов в рамках конкурсов студенческих инициатив, создания реальных стартапов, использовать идеи проектов в создании проекта выпускной квалификационной работы, разработке проектов совместно с учащимися на педагогической практике и непосредственно на рабочем месте по окончании института: иными словами, результат работы по предмету и полученные компетенции становятся основой для использования приобретенного опыта в учебной и будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Проведенная работа позволила нам сформулировать следующие выводы:

- В условиях вариативности и разнообразия, присущих современной системе образования, а также необходимости индивидуализации образовательных маршрутов обучающихся всех ее уровней требуется индивидуализация подготовки кадров (в том числе подготовки педагогических кадров) в системе СПО.

- Одним из эффективных решений обеспечения индивидуализации подготовки будущего педагога может стать подход, основанный на идеях проективного образования.

- Развитие проектного мышления необходимо рассматривать как одну из задач формирования общих компетенций будущих педагогов — обучающихся системы СПО.

– Обеспечение реализации проективного подхода в СПО требует качественного изменения в системе профессиональной деятельности преподавателей (методисты, наставники, тьюторы) педагогических колледжей и институтов, их мотивационно-психологической и деятельностной готовности к сотрудничеству с обучающимся в построении его индивидуального образовательного маршрута и траектории профессионального развития.

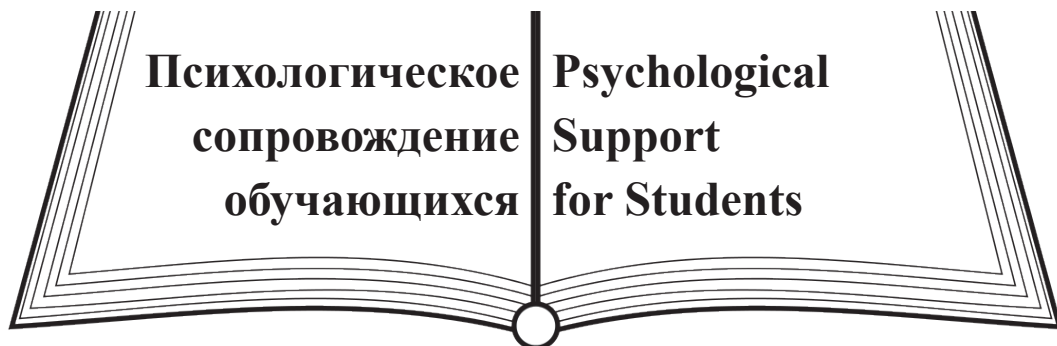
Список источников

1. Воробьева Н. А., Обоева С. В. Технологии педагогического дизайна в процессе проектирования программ профессионального обучения // Интерактивное образование. М.: А-Приор, 2019. С. 26–28.
2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб.: Просвещение, 1995. 234 с.
3. Ильин Г. Л. Инновации в образовании. М.: Прометей, 2016. 510 с.
4. Ильин Г. Л. Проектное образование и реформация науки. М.: ИЦ, 1993. 100 с.
5. Килпатрик В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград: Брокгауз и Ефрон, 1925. 76 с.
6. Обоева С. В. Проектирование авторских учебных программ как основа подготовки педагогов дополнительного образования детей: Проектный подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Обоева. М.: [б. и.], 2001. 187 с.
7. Слободчиков В. И., Рябцев В. К. Проектирование как единство замысла и реализации // Технологии проектной деятельности в образовании. М.; Киров, 2001. С. 5–11.
8. Халаджан Н. Н. Теория и методы авторизованного образования. М.: МЭГУ, 2000. 90 с.
9. Шацкий С. Т. Работа для будущего. М.: Педагогика, 1989. 130 с.
10. Ядро среднего педагогического образования [Электронный ресурс] // Институт развития профессионального образования. URL: <https://firpo.ru/activities/prof-education-core/> (дата обращения: 18.09.2023).

References

1. Vorobyova, N. A., & Obueva, S. V. (2019). Technologies of pedagogical design in the process of designing vocational training programs. *Interactive education*. Moscow: A-Prior. Pp. 26–28. (In Russ.).
2. Zaire-Bek, E. S. (1995). *Fundamentals of pedagogical design*. Saint-Petersburg: Prosveshchenie, 234 p. (In Russ.).
3. Ilyin, G. L. (2016). *Innovations in education*. Moscow: Prometheus. 510 p. (In Russ.).
4. Ilyin, G. L. (1993). *Projective education and reformation of science*. Moscow: Its. 100 p. (In Russ.).
5. Kilpatrick, V. (1925). *Project method. Application of target setting in the pedagogical process*. Leningrad: Brockhaus and Efron, 76 p. (In Russ.).
6. Obueva, S. V. (2001). *Design of original educational programs as the basis for training teachers of additional education for children. A projective approach*. Dissertation for the degree Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Moscow. 187 p. (In Russ.).

7. Slobodchikov, V. I., & Ryabtsev, V. K. (2001). Design as a unity of concept and implementation. *Technologies of project activity in education*. Moscow; Kirov. Pp. 5–11. (In Russ.).
8. Khaladzhan, N. H. (2000). *Theory and methods of authorized education*. Moscow: MEGU. 90 p. (In Russ.).
9. Shatsky, S. T. (1989). *Working for the future*. Moscow: Pedagogy. 130 p. (In Russ.).
10. Core of secondary teacher education. *Institute for the Development of Vocational Education*. (In Russ.). Retrieved from <https://firpo.ru/activities/prof-education-core/>



УДК 159.9

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.5

Л. Г. Кравцов

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

E-mail: kravcovlg@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7394-9290

**Роль письменной речи
в контексте становления психологической готовности
к высшему и профессиональному образованию
в перспективе культурно-исторического подхода**

Аннотация. В статье приведен анализ феномена письменной речи, выступающей таким универсальным инструментом, в процессе освоения которого существенно перестраивается ряд сложных культурных способностей человека, востребованных в контексте высшего и среднего профессионального образования. С опорой на генетический метод исследования, предложенный Л. С. Выготским, в статье раскрываются механизмы работы развитых форм мышления и сознания, органично связанные с практиками создания письменных текстов. Приводятся результаты диагностического исследования, показывающего связь некоторых сторон логического и проектного мышления студентов Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ с развитием письменной речи.

Цель статьи состоит в раскрытии не всегда очевидного образовательного потенциала письменной речи и тех психологических следствий, которые вытекают из овладения ею.

Методология и методы. Основными методами исследования являются психолингвистический анализ, генетическое сопоставление, теоретическая реконструкция и экстраполяция, эмпирическая психологическая диагностика. Методологическую основу исследования составляют базовые концептуальные положения культурно-исторического подхода и логика генетического метода.

Основные результаты исследования. Приводятся результаты теоретического анализа и диагностического исследования, показывающего связь некоторых сторон логического и проектного мышления студентов Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ с развитием письменной речи.

Научная новизна. С опорой на генетический метод исследования, предложенный Л. С. Выготским, в статье раскрываются механизмы работы развитых форм мышления и сознания, органично связанные с практиками создания письменных текстов.

Практическая значимость. Результаты описываемого в статье исследования могут послужить поводом для переосмысления некоторых современных трендов в образовании и стать основанием для пересмотра особенностей применения письменных практик на различных этапах обучения.

Ключевые слова: письменная речь; культурно-исторический подход; генетический метод; речевое мышление; эгоцентрическая речь; внутренняя речь; интериоризация; высшие психические функции; психологическая система; проектное мышление; культурное развитие.

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.5

L. G. Kravtsov

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: kravcovlg@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7394-9290

**The role of written speech
in the context of development of psychological readiness
for higher and professional education
in the perspective of a cultural-historical approach**

Abstract. The article provides an analysis of the phenomenon of written speech, which acts as such a universal tool, in the process of mastering which a number of complex human cultural abilities that are in demand in the context of higher and secondary vocational education are significantly restructured. Based on the genetic method of research proposed by L. S. Vygotsky, the article reveals the mechanisms of work of developed forms of thinking and consciousness, organically related to the practices of creating written texts. At the end of the article, the results of a diagnostic study are presented, showing the connection between some aspects of logical and project thinking of Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky students with the development of written speech.

The purpose of the article is to reveal the not always obvious educational potential of written speech and the psychological consequences that follow from mastering it.

Methodology and methods. Among the main research methods can be named psycholinguistic analysis, genetic comparison, theoretical reconstruction and extrapolation, empirical

psychological diagnostics. The methodological basis of the study is the basic conceptual provisions of the cultural-historical approach and the logic of the genetic method.

The main results of the study. The results of theoretical analysis and diagnostic research are presented, showing the connection between some aspects of logical and design thinking of students at the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky MCU with the development of written speech.

Scientific novelty. Based on the genetic method of research proposed by L. S. Vygotsky, the article reveals the mechanisms of work of developed forms of thinking and consciousness, organically related to the practices of creating written texts.

Practical relevance. Research described in the article may serve as a reason for rethinking some modern trends in education and become the basis for revising the features of the use of writing practices at various stages of education.

Keywords: written speech; cultural-historical approach; genetic method; speech thinking; egocentric speech; inner speech; internalization; higher mental functions; psychological system; projective thinking; cultural development.

Одними из наиболее узнаваемых и потому изрядно приевшихся общих фраз, с которых начинается чуть ли не каждое второе выступление на современной конференции или типовое вступление к статье в научном журнале, является тезис о том, что современный мир стремительно меняется, неудержимо ускоряются изменения в привычных нам технологиях и человеку не остается ничего другого, кроме как ухитриться поспевать за этими трансформациями, быть гибким и не бояться всю свою жизнь учиться и переучиваться. Этот ход мысли в контексте образовательного дискурса стал настолько частотным, что любая попытка поставить его под сомнение обречена выглядеть маргинальной. Однако закономерности культурного развития человека хотя и являются исторически изменчивыми, тем не менее представляют собой реалию достаточно консервативную и инерционную, которая едва ли может перестраиваться со скоростью технического прогресса. Во всяком случае, ставшее сегодня почти расхожим представление о том, что современный человек обучается, развивается и мыслит совсем не так, как это было, скажем, еще полвека назад, явно требует более пристального и критичного рассмотрения.

Особенно остро проблема глубинных закономерностей культурного развития человека начинает звучать в связи с широким обсуждением значения одного из последних технологических прорывов, открывших нам возможность машинной генерации текста. Ни у кого нет сомнений в том, что это приобретение нашей цивилизации должно самым решительным образом отразиться на целом ряде производств, сфер общественной жизни, и прежде всего на образовании. В периодических изданиях, на различных конференциях, в средствах массовой информации, на всевозможных интернет-каналах активно обсуждаются вариативные следствия и прогнозы, вытекающие из развития этой технологии. Например, центральным предметом рассмотрения

на недавно прошедшей в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) конференции «Современная [цифровая] дидактика» стал весьма неоднозначный и дискуссионный вопрос о том, можно ли использовать технологии искусственного интеллекта в качестве помощника педагога или же нейросети несут в себе больше угроз и опасностей для образования, чем пользы. И, как это обычно бывает при обсуждении подобных вопросов, множество высказанных позиций и мнений значительно превосходило количество попыток их научного обоснования.

Пожалуй, к числу таких вопросов относится и недавнее решение учебного совета МГПУ, вызвавшее заметный резонанс в средствах массовой информации, которое официально санкционировало использование студентами технологий нейросетевой генерации текста при написании промежуточных и выпускных квалификационных работ. Могут ли принципиально изменить ситуацию все включенные в данное решение разумные оговорки о том, что обучающийся должен «самостоятельно проверять, дорабатывать и пропускать через себя» сгенерированный машиной текст, — не вполне понятно. Поднимаемая в этой статье проблема как раз способна выступить основанием для научно фундированного ответа на обозначенные выше вопросы и помочь перевести их из разряда чисто риторических в класс конкретно исследовательских.

Собственно, интересующая нас проблема состоит в понимании тех глубинных изменений в мышлении и сознании человека, которые происходят в процессе постепенного овладения таким универсальным и сквозным культурным средством, как письменная речь. В свете идущей от Л. С. Выготского научной традиции [2–3, 5–6], именуемой культурно-историческим подходом, освоение человеком любого универсального инструмента, в особенности представляющего собой знаковую систему, приводит в итоге к качественным изменениям двух видов, тесно переплетающимся друг с другом. Изменения первого вида связаны с расширением сферы функциональных возможностей человека: с помощью освоенного средства ему становятся доступны задачи нового уровня сложности. А изменения второго вида состоят в образовании новых связей между психическими процессами, что приводит в конечном счете к перестройке всего его сознания. И вот эту вторую, внутреннюю сторону изменений, происходящих в процессе обучения новым культурным средствам, как бы психологическую изнанку приобретаемых человеком умений и навыков, сегодня в образовании часто упускают из виду. Тем самым утрачивается понимание наиболее существенного образовательного результата, каковым, без сомнения, и являются эти внутренние закономерные трансформации.

Для того чтобы обсуждение внутренней перестройки сознания, происходящей в процессе обучения, не было чисто спекулятивным и умозрительным, в культурно-историческом подходе разработан особый метод, позволяющий реконструировать сдвиги в ментальном опыте человека с опорой на эмпирические данные. Этот метод Л. С. Выготский в своих работах называет

генетическим, имея в виду идею о том, что через изучение процесса зарождения и возрастного становления новых форм мышления и сознания оказывается доступно для осмысления их устройство на следующей, более высокоорганизованной ступени развития [2]. В наиболее развернутом и убедительном виде основателю культурно-исторического подхода удалось воплотить этот метод на материале изучения феномена внутренней речи [3], целый ряд особенностей строения и функционирования которой был получен посредством изучения ее «генетически исходной формы», т. е. того вида речи, который Жан Пиаже назвал эгоцентрическим [11]. Замысел описываемого в данной статье исследования возник как попытка применить логику генетического метода по отношению к феномену письменной речи, рассмотреть ее как предваряющую, генетически исходную форму для более сложных культурных способностей человека, которые внутри нее формируются и из нее вырастают.

К сказанному стоит добавить, что для типичных в контексте современного образования представлений логика генетического метода выглядит малопонятной и чуждой в силу столь укрепившегося в этой сфере компетентностного подхода. В самом деле, само понятие компетенции, если отбросить в сторону нюансы разных его трактовок, ориентировано исключительно функционально-прагматически и построено на допущении о том, что любая деятельность может быть декомпозирована до комбинации частных подзадач. С этой точки зрения письменная речь выглядит достаточно специфической и узкоспециализированной способностью, необходимой человеку только в тех учебных и профессиональных ситуациях, в которых ему нужно уметь порождать связный письменный текст. В этой логике ответ на вопрос о том, нужна ли компетенция письменной речи, например, педагогу, звучит весьма сухо и прозаично — она востребована педагогами только тех дисциплин, в которых нужно уметь грамотно обращаться с письменными текстами, т. е. преподавателями родного языка, литературы, иностранного языка и т. д. Интерпретация письменной речи как специфической компетенции вынуждает предположить, что во всех тех ситуациях, в которых человек в явном виде не формулирует и не воспринимает письменных текстов, она попросту ему не нужна. С точки зрения базовых для культурно-исторического подхода представлений и результатов исследований это предположение так же смехотворно, как и допущение о том, что человек никак не пользуется своей речью во всех тех случаях, когда он молчит, ничего не читает и не записывает.

Прежде чем перейти к генетическому рассмотрению феномена письменной речи, нужно сделать две предварительные оговорки для того, чтобы исключить формальное и поверхностное понимание обсуждаемого предмета. Первая оговорка состоит в том, что способность к письменной речи нельзя редуцировать к умению записывать текст, т. е. к навыку письма, требующему элементарной грамотности [10, 12]. По понятным соображениям письменная речь невозможна у необученного грамоте человека, однако она точно не сводится к умению

записывать слова и предложения. Например, если ученик просто переписывает некий текст или записывает его под диктовку учителя, то его деятельность в этот момент имеет весьма отдаленное отношение к феномену письменной речи. Только в тех ситуациях, когда у человека есть соответствующая композиционная задача, т. е. замысел будущего текста, и он последовательно ее решает, подбирая нужные слова и выстраивая фразы, скажем, пишет сочинение, деловое письмо или ведет личный дневник, то тогда мы имеем дело с письменной речью в ее подлинном виде. В этой связи, кстати, можно добавить, что для массовой средней школы стала довольно типичной картина, когда при относительно неплохой формальной грамотности, проверяемой с помощью записи текста под диктовку, у учащихся обнаруживается крайне низкий, буквально зачаточный уровень развития способности убедительно и развернуто в письменной форме излагать свои мысли [1].

Вторая оговорка, которую следует сделать, нужна для различения письменной речи и формата ее осуществления, или того формального способа, с помощью которого она выражается. Тут дело заключается в том, что далеко не все, что человек записывает из головы, свободно на письме формулируя свои мысли, автоматически может быть квалифицировано как акт письменной речи. Точно так же как вовсе необязательно, чтобы любой произносимый человеком текст сразу же попадал в категорию устной речи. Например, настолько распространенная в наши времена переписка во всевозможных мессенджерах едва ли может быть отнесена к феномену письменной речи, несмотря на то что коммуникация в этих приложениях осуществляется в письменной форме и любое сообщение сначала должно быть задумано, а затем сформулировано и записано. Даже поверхностный психолингвистический анализ этих привычных многим коммуникативных практик показывает, что используемые в них речевые механизмы и вербальные конструкции значительно ближе устной, чем письменной речи. В самом деле, и спонтанный характер большинства формулировок, и привычка не проговаривать, а лишь подразумевать значимый контекст сообщения, и использование неформальных, экстралингвистических приемов эмоциональной экспрессии, и пренебрежение перечитыванием и редактированием своих сообщений перед их отправкой, и еще целый ряд особенностей такого рода весьма красноречиво говорит о том, что мы имеем дело со своеобразной формой устной речи, которая лишь выражается на письме.

Прямо противоположный пример, иллюстрирующий возможность мимикрии письменной речи под устную, можно привести, скажем, с прослушиванием аудиокниги, во время которого человек вынужден воспринимать письменный текст, со всеми свойственными ему композиционными, структурными и жанровыми особенностями, на слух. И хотя с внешней, формальной, фенотипической точки зрения следование за голосом диктора, читающего книгу, больше напоминает восприятие речи устной, по своим внутренним механизмам в этом случае мы имеем дело с осмыслением и переработкой письменного

текста. Тем более если человек специально диктует текст под запись, заранее планируя его сюжет, последовательно этот сюжет разворачивая и подбирая взвешенные формулировки, его привычная устная речь в этой ситуации радикально перестраивается и намеренно подчиняется тем законам, по которым живет письменная речь. Таким образом, с психолингвистической точки зрения феномены устной и письменной речи различаются не тем, что первая совершается устами, а вторая воплощается в письменных, но внутренними механизмами их порождения, осознания, регулирования и использования.

Обсуждение генетических особенностей письменной речи требует начать с вопроса об онтогенетическом происхождении этой культурной способности, с осмысления тех ключевых предпосылок и предваряющих психологических новообразований, на которые письменная речь опирается и из которых она произрастает. Этот вопрос был достаточно подробно разобран Л. С. Выготским в монографии «История развития высших психических функций», в седьмой главе «Предыстория развития письменной речи» [2]. В этой работе была убедительно показана генетическая связь письменной речи с рядом предшествующих ей видов деятельности и структур сознания, которые с функционально-прагматической точки зрения не имеют никакого очевидного отношения к овладению грамотой и письмом. Среди наиболее существенных предпосылок письменной речи могут быть названы такие характерные для дошкольника виды деятельности, как игровая, предметная и изобразительная, в структуре которых начинают развиваться воображение, планирование и построение внутреннего формата действий, т. е. те системные компоненты письменной речи, без которых эта культурная способность не может даже возникнуть.

Подчеркиваемая Л. С. Выготским родственная связь письменной речи с детским рисованием и сюжетной игрой, которые с внешней точки зрения так мало напоминают письмо, косвенным образом наводит на мысль о том, что у самой письменной речи в качестве эффекта ее развития могут быть такие системные следствия, которые приводят к радикальной перестройке многих культурных способностей человека и выходят далеко за рамки того круга ситуаций, в которых человек должен породить связный письменный текст. И точно так же как сам автор культурно-исторического подхода по динамике развития эгоцентрической речи в дошкольном возрасте реконструирует ключевые структурные и функциональные особенности внутренней речи [3], мы намереваемся по качественным изменениям письменной речи на протяжении школьного и студенческого этапов ее развития проследить возникновение более сложных психологических систем [4], произрастающих на почве письменной речи и ее преобразующих.

В силу ограниченности объема статьи остановимся лишь на некоторых генетических следствиях развитых форм письменной речи, имеющих принципиальное значение в контексте тех форматов и традиций построения обучения, которые отличают высшую школу и институты профессионального образования.

В целях структурирования дальнейшего изложения выделим последовательно три генетические линии в процессе развития письменной речи и проследим их последующую судьбу, в ходе которой каждая из этих линий дает начало новым, более сложным и высокоорганизованным культурным способностям.

Интересующая нас первая генетическая линия строится на созревающей в структуре письменной речи готовности человека к осознанной разработке и детализации замысла будущего текста или другого лично значимого продукта. Как отмечает Л. С. Выготский в шестой главе монографии «Мышление и речь» [3], любой тезис в рамках письменной речи должен быть сначала заготовлен и сформулирован во внутренней речи, и именно поэтому письменная речь по своему принципиальному строению является как бы «двухэтажной» речью, постоянно занятой мучительным переводом черновой заготовки высказывания в соответствующую грамматически приемлемую и развернутую литературную форму. В этой связи по способу функционирования письменная речь всегда имеет неспонтанный характер, проявляющийся в том, что основная идея создаваемого текста должна быть в достаточной мере продумана и проработана еще до его написания.

Развитие этой ключевой структурной особенности письменной речи вполне может быть эмпирически прослежено на материале разнообразных письменных текстов, создаваемых учащимися на протяжении школьного и последующего этапов обучения. Достаточно показательны еще весьма неумелые письменные сочинения, типичные для детей младшего школьного возраста, по которым нетрудно заметить тот факт, что их автор легко сбивается с собственного замысла, не удерживает его, как бы спотыкаясь о собственные формулировки, которые с легкостью уводят его в сторону от того, о чем он изначально собирался поведать [12]. Более зрелые письменные работы старшеклассников свидетельствуют о том, что подросток уже способен в создаваемом им тексте сознательно прорываться к собственному замыслу, однако сам замысел часто оказывается достаточно рыхлым, в одних местах весьма схематичным и приблизительным, в других — недостаточно последовательным, больше напоминающим ассоциативную цепочку. Однако накапливающийся опыт планирования и порождения собственных текстов так или иначе постепенно ведет к развитию способности мысленно забежать вперед уже записанных формулировок, выстраивать воображаемую заготовку будущего текста и находить пути ее литературного воплощения.

Следует пояснить тот универсальный механизм культурного развития, который лежит в основе в том числе и данного направления развития письменной речи. В самых разных своих изысканиях Л. С. Выготский разрабатывает и развивает достаточно известную сегодня идею о том, что качественная перестройка сознания человека, происходящая в процессе обучения, является следствием интериоризации психологических средств, осуществляется в результате вращивания культурных форм поведения, которые в итоге

этого процесса становятся внутренними, как бы вплетаются в саму ткань сознания и незаметны для стороннего наблюдения [2, 5]. В отношении такой культурной формы поведения, как устная коммуникативная речь, процесс ее интериоризации, как известно, разворачивается на протяжении дошкольного возраста, приводит к возникновению внутренней речи и подробно изучен самим основателем культурно-исторического подхода. Однако наивно было бы допустить, что процесс вращивания речевого поведения завершается к началу школьного возраста и что последующие формы в развитии речи никак не участвуют во внутренней перестройке мышления и сознания, продолжающейся на всем протяжении культурного развития человека. Обсуждаемый в этой статье процесс развития письменной речи с очевидностью связан с работой того же самого механизма, и мы имеем полное право говорить о второй интериоризации речи, происходящей в форме вращивания культуры построения письменных текстов во внутренние механизмы работы сознания в контексте обучения в средней и высшей школе.

В рамках выделенной нами первой генетической линии интериоризация письменной речи приводит к такому внутреннему психологическому новообразованию, как способность к осмыслению и удержанию в сознании предмета текста в относительной независимости от его фактического речевого воплощения. За счет этой способности возникает возможность рефлексивного отношения к тексту, проявляющаяся в сознательной реконструкции композиционной задачи, стоявшей перед его автором, и в сопоставлении с ней того, что ему фактически удалось сказать. Именно эта способность лежит в основе кропотливой и тщательной работы над собственным текстом, в ходе которой он неоднократно правится и переписывается в поисках более удачного и убедительного речевого решения и которая по большей части еще недоступна учащимся массовой средней школы.

Проведенный выше анализ первой генетической линии прогрессивных изменений письменной речи нужен был нам не столько для того, чтобы проследить становление писательского мастерства человека, сколько для понимания тех следствий, которые вытекают из развития этой способности и простираются далеко за рамки собственно писательской деятельности. Среди наиболее существенных в контексте формирования психологической готовности к высшим ступеням образования могут быть выделены следующие два следствия этой генетической линии.

Во-первых, интериоризация письменной речи приводит к качественному преобразованию механизмов порождения и осознания устной речи. Любое заранее продуманное, последовательно выстроенное и грамотное устное выступление, т. е. высокоорганизованная монологическая устная речь, представляет собой не что иное, как хорошо освоенную письменную речь, выраженную лишь в устной форме. Как известно, способность гладко и связно изъясняться как по писаному встречается сегодня достаточно редко и объясняется обычно

либо неординарными лингвистическими способностями, либо чрезвычайно высоким общим уровнем культурного развития человека. В соответствии с приводимыми в этой статье аргументами эта способность вовсе не является загадочной или из ряда вон выходящей, а строится на тех же самых механизмах, что и развитая письменная речь. А поскольку построение развернутых и последовательных монологических выступлений представляет собой необходимую составную часть очень многих образовательных форматов в контексте старшей и высшей школы, становится понятным решающее значение любого существенного недоразвития письменной речи для успешного включения обучающихся в послешкольные образовательные модели. Также нужно добавить, что умелое восприятие устной монологической речи сложной структуры и теоретического содержания, скажем, слушание лекции, ничуть не в меньшей степени требует участия тех же самых механизмов, сложившихся в речевом сознании человека благодаря письменной речи, чем собственное грамотное монологическое выступление. В отсутствии развитой письменной речи слушатель лекции вынужденным образом будет из нее постоянно выпадать, как бы мысленно соскальзывая с речи лектора из-за нехватки инструментов апперцепции и прогнозирования речевого потока, без которых любое устное теоретическое повествование будет ему казаться занудным и невразумительным. В этой связи эффекты такого рода вовсе необязательно пытаться сводить к пресловутому и сомнительному клиповому мышлению.

Во-вторых, интериоризация рассмотренной нами первой генетической линии, идущей от письменной речи, выступает одной из весьма существенных предпосылок для формирования такой сложной системной способности, которую сегодня иногда называют проектным мышлением. Отличительной особенностью этой формы мышления является осознанное координированное сочетание конструирования некоторого общезначимого продукта с его одновременным исследованием, что требует от человека рефлексивной проработки замысла проекта на всех этапах его построения. Поскольку сегодня очень многие вузы и профессиональные колледжи стали весьма интенсивно использовать проектные формы обучения, неудивителен тот факт, что в ситуации выраженной ретардации письменной речи все чаще приходится сталкиваться с имитирующими, суррогатными формами проектной деятельности учащихся. Впрочем, вопрос о природе, генетических и функциональных особенностях проектного мышления мог бы стать предметом обсуждения в отдельной статье на эту тему. Правда, некоторые полученные нами эмпирические данные, свидетельствующие о развитии отдельных сторон проектного мышления в связи с развитием письменной речи, будут приведены в завершение этой статьи.

Вторая интересующая нас генетическая линия в развитии письменной речи связана с весьма существенной перестройкой механизмов внутренней речи и радикальным преобразованием всего внутреннего плана действий в сознании человека. Парадоксальность этого направления развития состоит в том,

что сформированная в общих чертах к началу младшего школьного возраста внутренняя речь, как показывают Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, являясь одной из существенных предпосылок для начального этапа возникновения письма, принципиально не годится для обеспечения внутренних механизмов работы развитой письменной речи, которые требуют существенного преобразования закономерностей ее функционирования [2–3, 12]. Иными словами, без внутренней речи письменная речь не может возникнуть, но та внутренняя речь, которой располагает типичный младший школьник, решительно не подходит для планирования и сочинения письменного текста. И как раз поэтому интериоризация культуры порождения развернутых письменных текстов оборачивается в итоге такой перестройкой внутренней механики речевого сознания, на почве которой произрастает целый ряд сложных культурных способностей человека, включая высшие формы речевого мышления.

Спонтанная внутренняя речь ребенка младшего школьного возраста, как показано в седьмой главе монографии Л. С. Выготского «Мышление и речь», предикативна и антиципативна [3], она всегда пропускает психологическое подлежащее и общий контекст высказывания как нечто само собой разумеющееся, постоянно забегает вперед и перескакивает к главному, к тому, что должно быть получено, отыскано или сконструировано в итоге практической деятельности. За счет этой своей конструктивной особенности внутренняя речь ребенка этого возраста не умеет внятно объяснить, о чем она; ее входные данные ей самой не принадлежат, и поэтому она не в состоянии предъявить сознанию, в котором она разворачивается, тот путь, по которому она пришла к своим заключениям и выводам. Однако ситуация продумывания замысла будущего текста и разработка его композиционного решения требуют противоположной логики движения: по большей части приходится думать «задом наперед», возводить замысленную конструкцию с конца, как бы пятясь назад от представления о том, что должно быть получено и сказано в итоге. Даже если эти формулировки являются некоторым преувеличением с нашей стороны, нужным лишь для лучшей артикуляции описываемой идеи, трудно не согласиться с тем, что продумывание любого фрагмента письменного текста предполагает постоянный поиск доступных для понимания потенциального читателя преамбул и убедительных подводных путей к той мысли, которая автору текста заранее известна.

Отмеченное выше противоречие в развитии внутренней речи как главного механизма порождения письменных текстов может быть выражено в виде тезиса о том, что внутренняя речь почти с самого начала своего появления на сцене культурного развития помогает ребенку овладевать собственным поведением, сама при этом оставаясь длительное время всецело непроизвольной. И только постепенное освоение письменной речи приводит к подчинению собственной внутренней речи и использованию ее в решении таких задач, которые изначально ей неподвластны и совершенно чужды.

К постановке и решению таких задач, которые входят в состав генетических следствий рассматриваемой нами второй линии развития письменной речи, имеют отношение следующие две взаимосвязанные способности, весьма востребованные в контексте высшего и профессионального образования.

Во-первых, наиболее развитые культурные формы речевого мышления, например мышление в понятиях, с несомненностью опираются на механизмы работы произвольной внутренней речи, идущие от обозначенной выше второй генетической линии в развитии способности порождения письменных текстов. Отличительной особенностью таких форм мышления является то, что человек помогает собственному пониманию решаемой мыслительной задачи, на каждом шагу проверяет соответствие собственных репрезентаций ее объективным условиям и с помощью различных техник, например путем моделирования, готов обнаружить невольную подмену задачи, которая нередко случается на предшествующих, допонятийных стадиях развития речевого мышления [8]. Если опять прибегнуть к метафоре, можно сказать, что понятийное мышление, как и обдумывание будущего письменного текста, тоже строится «задом наперед», от прояснения требований к финальному решению в направлении поиска адекватных ему и доступных для построения в данных условиях подводящих путей. Стоит заметить, что для образного и конкретно-практического мышления, свойственных дошкольнику и младшему школьнику, такой порядок действий в решении мыслительной задачи чужд и противоестествен.

Во-вторых, чтобы подчеркнуть востребованность развитых форм речевого мышления в контексте высших культурных форматов обучения, нужно добавить, что именно из письменной речи вырастает дискурсивное логическое мышление, в отсутствии которого обучающийся обречен барахтаться и тонуть в море бесконечных языковых формулировок и утверждений на различных изучаемых предметах, не умея выстроить механизмы собственной ориентировки и осмысленного продвижения в этой стихии. Вопрос о том, откуда именно происходит логическое мышление, является весьма непростым, и с достаточной определенностью ясно лишь то, что прямое обучение основам формальной логики не имеет никакого отношения к возникновению этой способности. Психолингвистический анализ логических рассуждений показывает, что дискурсивная логика всегда предполагает речевое отношение к некоторым имеющимся в наличии или возможным конструкциям текста, а значит, представляет собой «двухэтажную» речь, непременно включающую в себя текст о тексте. Эта важная внутренняя структурная особенность логического мышления позволяет увидеть генетическое родство этой способности с письменной речью, без достаточного уровня развития которой ориентироваться на логические отношения в тексте едва ли возможно.

Наконец, третья генетическая линия в развитии письменной речи, в действительности тесно переплетающаяся с первыми двумя, связана со становлением внутренних техник организации рефлексии, приводящих к существенной

перестройке механизмов самосознания, самоопределения и прочих экзистенциально значимых форм отношения к самому себе.

Как отмечают вслед за основателем культурно-исторического подхода Д. Б. Эльконин и А. Р. Лурия [10, 12], создание развернутого и последовательного письменного текста предполагает у пишущего умение взглянуть на собственные утверждения и формулировки глазами своего потенциального читателя, который, находясь в других обстоятельствах и контекстах, имея другую подготовку и склад ума, не готов сразу проникнуться авторской логикой, разделить ее и пройти в своем воображении по предлагаемому ему пути. В этой связи субъект письменной речи вынужден постоянно переключаться и перечитывать создаваемый им текст не только как продолжающий работу над ним автор, но и как сторонний читатель, которого нужно погрузить в свой контекст и убедить в его подлинности. Этот процесс проявляется в том, что пишущий человек то и дело обнаруживает в своем тексте лакуны, нестыковки и недосказанности, требующие постоянного редактирования и переделки отдельных фрагментов своего произведения.

И так же как в случае двух первых описанных выше генетических линий, в развитии письменной речи качественный прогресс способности рефлексивного построения письменного текста может быть прослежен на материале различных письменных работ детей и подростков. Даже без подробного анализа такого рода данных нетрудно согласиться с тем, что внимательная, вдумчивая и подготовленная для мысленного употребления читателем подача своего повествования отличает уже весьма зрелые и продвинутое тексты, редко встречающиеся у учащихся средней школы.

На основе этой третьей генетической линии складывается такая важная культурная способность, как выделение топологии текста, позволяющей его сознательно масштабировать, т. е. либо кратко выражать его главную мысль, либо разворачивать ее при необходимости более обстоятельно, с любой нужной степенью подробности. Именно эта идущая от письменной речи культурная способность лежит в основе грамотного конспектирования лекции или книги, включающая в себя осмысление, структурирование и сжатие заключенной в тексте информации. Роль этой системной способности в контексте высшего и профессионального образования, пожалуй, трудно переоценить.

В целях частичного эмпирического подтверждения некоторых высказанных в этой статье идей мы хотим привести результаты диагностического исследования, проведенного силами лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ (далее — ИСПО им. К. Д. Ушинского) весной 2023 года и направленного на обнаружение особенностей развития проектного и логического мышления у студентов этого института. Наша гипотеза, в соответствии со всем проделанным в этой статье рассуждением, состояла в том, что те компоненты развитых форм мышления, которые

наиболее тесно связаны с уровнем развития письменной речи, будут у наших респондентов наиболее дефицитными.

Особенности развития логического мышления изучались с помощью методик М. Войнарковского и С. Я. Рубинштейна. Обе методики являются тестовыми, т. е. подразумевают наличие правильных решений для всех предложенных в них задач. Первая методика предполагает решение тридцати логических заданий, требующих обнаружения правильного вывода из исходного утверждения. Вторая методика включает в себя двадцать заданий, требующих каждый раз указания двух существенных признаков понятия, выраженных вербально. На графиках (рис. 1, а, б) в обобщенной форме представлены результаты работы по упомянутым методикам, которой были охвачены 300 учащихся ИСПО им. К. Д. Ушинского с 1-го по 4-й курс.

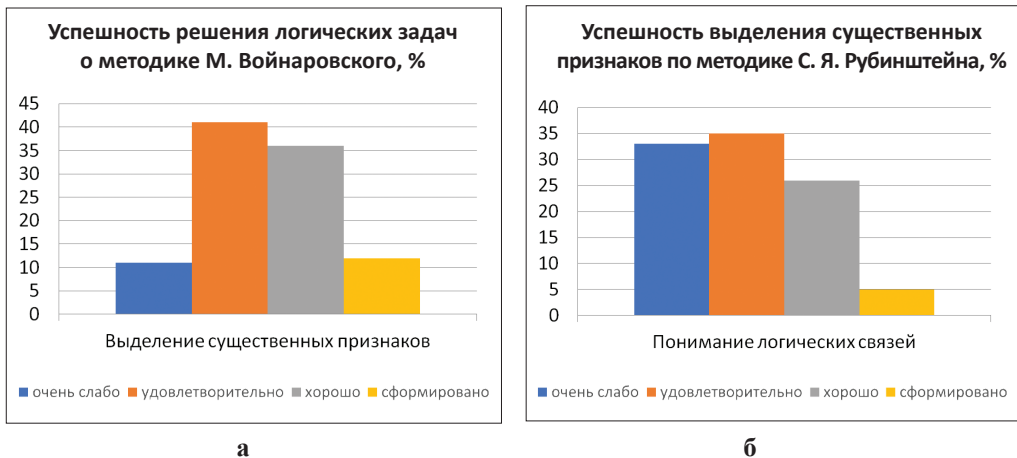


Рис. 1. Результаты изучения особенностей развития логического мышления с помощью методик:

а) М. Войнарковского, б) С. Я. Рубинштейна

Разница в успешности выполнения заданий с помощью этих двух методик представляется достаточно очевидной. Если график справа в целом напоминает нормальное распределение и говорит о том, что большая часть респондентов справляются с заданиями методики на среднем уровне, то график слева показывает, что около 70 % выборки справляются с заданиями на логическое мышление ниже среднего уровня. Мы склонны видеть в этом результате подтверждение своей гипотезы, так как дискурсивный логический вывод представляет собой способность, опирающуюся на интериоризацию письменной речи в большей степени, чем выделение существенных признаков понятия.

Для диагностики некоторых аспектов проектного мышления был использован метод экспертной критериальной оценки студенческих учебных проектов, выполненных студентами ИСПО им. К. Д. Ушинского в рамках проектных учебных дисциплин. На графике, приведенном далее (рис. 2), отражены

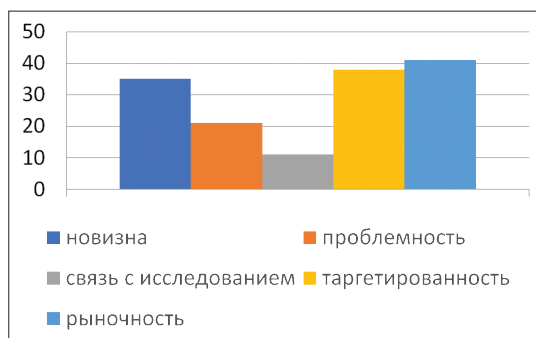


Рис. 2. Экспертная критериальная оценка студенческих учебных проектов, %

обобщенные данные, иллюстрирующие долю респондентов, показавших результаты выше среднего уровня по выраженности соответствующих критериев.

Из приведенной гистограммы хорошо видно, что двумя наиболее дефицитными аспектами студенческих проектов являются проблемность, т. е. привязка предлагаемой в проекте разработки к решению некоторой актуальной и грамотно поставленной проблемы, и связь с исследованием, т. е. обнаружение в предметном поле проекта таких общезначимых существенных сторон, с учетом которых поднимаемая проблема может быть успешно решена. Мы полагаем, что этот результат тоже можно интерпретировать как факт, говорящий в пользу нашей гипотезы, так как и исследование, и проблематизация предполагают сознательную организацию определенного сдвига в имеющихся представлениях и связаны с построением метатекста, что указывает на их более тесное родство с письменной речью, по сравнению, например, с предпринимательскими или коммуникативными компетенциями, входящими в состав проектной деятельности [7].

В завершение рассуждения, предложенного в данной статье, напрашиваются несколько выводов, касающихся как центрального сюжета наших изысканий, так и его следствий, а также тех вопросов, которые были поставлены в самом начале публикации. Не побоимся злоупотребить пафосом и рискуем в первом выводе подыграть известному пассажиу Л. С. Выготского, которым он завершает свою монографию о мышлении и речи.

1. Как известно, основатель культурно-исторического подхода вкладывает особый смысл в евангельскую фразу «в начале было Слово» и сравнивает ее с фаустовским контртезисом «в начале было дело». Впоследствии адепты деятельностного подхода настолько явно примкнули к фаустовской трактовке этого утверждения, что предложенная Л. С. Выготским интерпретация стусебалась и отошла на задний план [9]. И это несомненное упущение, так как именно в работе о мышлении и речи, уже не раз упомянутой в этой статье, со всей убедительностью показана бессмысленность и непродуктивность противопоставления речи и деятельности. Любая мало-мальски развитая деятельность, предполагающая целеполагание, планирование, обратную связь и т. п., представляет собой

сложный сплав речи и действия, и в отсутствии речи, например в случае тяжелых форм афазии, неизбежно редуцируется к слепым пробам и ошибкам, к импульсивному полевому поведению, столь характерному для ребенка полутора-двух лет. Л. С. Выготский в своих исследованиях последовательно показывает, как речь перестраивает все психические процессы, благодаря ей восприятие становится предметным и категориальным, внимание и память — произвольными, мышление — системным, а переживание — осознанным и обобщенным [4, 6]. Но сказанное еще в большей степени относится к феномену письменной речи, основное культурное значение которой не сводится к созданию корпуса письменных текстов, а состоит в дальнейшем преобразовании универсальных способностей человека. И, видимо, современному образованию еще только предстоит осмыслить те культурные формы сознания и мышления, в начале которых было письменное слово.

2. Учитывать связи как устной, так и письменной речи с развитием других культурных форм поведения в контексте различных ступеней образования можно только с опорой на генетический метод их изучения. Без применения этого метода целый ряд внутренних механизмов сознания, которые уже сложились к определенному моменту развития человека, обнаружить практически невозможно [2, 4]. В этой связи представляется актуальным суметь критически осмыслить возможности и ограничения компетентностного подхода в образовании и дополнить его другими, не менее обоснованными методологическими традициями.

3. Распространенное в наши дни в образовательном дискурсе представление о том, что обучающийся должен сам планировать свое развитие и выбирать свой образовательный маршрут, тоже с несомненностью требует ряда критических оговорок. Например, описанные в данной статье линии развития, идущие от письменной речи, самому обучающемуся точно невозможно предвидеть и запланировать, и едва ли преподавателю имеет смысл пытаться объяснить обучающимся подобные перспективы. В связи со всем вышесказанным полагаем, что обучение письменной речи должно быть в средней и высшей школе более или менее обязательным.

4. Использовать машинную генерацию текста в своей деятельности может человек с полностью сформированной и высокоразвитой письменной речью. Например, это может делать профессиональный журналист, рекламщик, копирайтер, блогер, сценарист и т. п. в целях повышения объемов и скорости подготовки выпускаемой ими продукции. Однако открыто поддерживать использование учащимися машинных текстов в их учебных письменных работах, весь смысл которых заключается в развитии их способностей, — это все равно что разрешить в начальной школе не учить таблицу умножения и вместо нее предлагать использовать калькуляторы.

5. Как бы быстро и существенно ни менялись технологии в современном мире, закономерности культурного развития человеческих способностей все

не должны пытаться угнаться за этими трансформациями, так как они эволюционируют значительно медленнее. Но это и неважно, ведь мышление и речь потому и относятся к универсальным человеческим способностям, что с их помощью можно освоить любую технологию, а также преобразовать ее изнутри. И хотя в современных реалиях, возможно, письменная речь и кажется кому-то слишком старомодной и архаичной, ее подлинный образовательный потенциал еще только предстоит осмыслить и оценить.

Список источников

1. Бережковская Е. Л. Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов: метод. рекомендации. М.: Проспект, 2014. 64 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
6. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 137 с.
7. Кравцов Л. Г. Перспективы и трудности интеграции исследовательской и педагогической позиции в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Организационная психолингвистика. 2021. № 2 (14). С. 57–73.
8. Кравцов Л. Г. Психологические средства управления мышлением в структуре научного понятия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: [б. и.], 2002. 175 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Academia, 2002. 345 с.
11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
12. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. 110 с.

References

1. Berezhkovskaya, E. L. (2014). *The problem of psychological unpreparedness for higher education among junior students*. Methodical recommendations. Moscow: Prospekt. 64 p. (In Russ.).
2. Vygotsky, L. S. (1983). History of the development of higher mental functions. *Collected works*: in 6 vols. V. 3. Problems of mental development. Edited by A. M. Matyushkin. Moscow: Pedagogy. 368 p. (In Russ.).

3. Vygotsky, L. S. (1982). Thinking and speech. *Collected works*: in 6 vols. V. 2. Problems of general psychology. Edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy. 504 p. (In Russ.).
4. Vygotsky, L. S. (1982). About psychological systems. *Collected works*: in 6 vols. V. 1. Questions of the theory and history of psychology. Edited by A. R. Luria, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy. Pp. 109–131. (In Russ.).
5. Vygotsky, L. S. (1984). A tool and a sign in the development of a child. *Collected works*: in 6 vols. V. 6. Scientific heritage. Edited by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy. Pp. 5–90. (In Russ.).
6. Vygotsky, L. S. (1935). *Mental development of children in the learning process*. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz. 137 p. (In Russ.).
7. Kravtsov, L. G. (2021). Prospects and difficulties of integrating research and pedagogical positions in the professional activities of a teacher. *Organizational psycholinguistics*, 2(14), 57–73. (In Russ.).
8. Kravtsov, L. G. (2002). *Psychological means of thinking control in the structure of a scientific concept*. Dissertation for the degree Candidate of psychological Sciences: 19.00.01. Moscow. 175 p. (In Russ.).
9. Leontyev, A. N. (1975). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Politizdat. 304 p. (In Russ.).
10. Luria, A. R. (2002). *Writing and speech. Neurolinguistic research*. A textbook for university students studying in the field of psychology. Moscow: Academia, 345 p. (In Russ.).
11. Piaget, J. (1994). *Speech and thinking of a child*. Edited by V. A. Lukov. Moscow: Pedagogika-Press. 526 p. (In Russ.).
12. Elkonin, D. B. (1998). *Development of oral and written speech of students*. Edited by V. V. Davydov, T. A. Nezhnova. Moscow: INTOR. 110 p. (In Russ.).



УДК 372.882
DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.7

Р. С. Силкин

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: silkinrs@mgpu.ru

**Формирование лояльности обучающихся
профессиональных образовательных организаций
как педагогическая проблема**

Аннотация. В статье поднимается вопрос лояльности обучающихся в профессиональных образовательных организациях, делается вывод о том, что современные исследования, как отечественных, так и зарубежных авторов, рассматривают лояльность студентов на примере высшего образования с точки зрения потребительского выбора, тогда как проблема лояльности обучающихся среднего профессионального образования практически не ставится. На основе эмпирических и междисциплинарных исследований: уточняется содержание понятия «лояльность обучающихся профессиональных образовательных организаций»; выделяется лояльность к организации и лояльность к профессии/специальности; представляется ряд результатов проведенного эмпирического исследования.

Цель статьи. Уточнить содержание понятия «лояльность обучающихся профессиональных образовательных организаций»; представить результаты проведенного эмпирического исследования, подтверждающего возможность оценки лояльности и наличия факторов, влияющих на нее.

Методология и методы: анализ научно-педагогической литературы; анализ функционирования образовательных организаций, эмпирический анализ.

Основные результаты исследования. Уточнено содержание понятия «лояльность обучающихся профессиональных образовательных организаций», выявлены ее понятийные и сущностные отличия от лояльности обучающихся (студентов) организаций высшего образования, выделены лояльность к образовательной организации и профессии/специальности, разработана и апробирована методика оценки лояльности.

Научная новизна. Лояльность обучающихся анализируется вне рамок традиционного маркетингового подхода (потребительские предпочтения), в универсальных междисциплинарных категориях (преданность, приверженность), с использованием терминов и определений социальной психологии, в качестве рабочего дается определение содержания понятия «лояльность обучающихся среднего профессионального образования», выделяется лояльность к образовательной организации и профессии/специальности.

Практическая значимость. Результаты научной работы позволят формировать базовый инструментарий для оценки лояльности обучающихся профессиональных образовательных организаций, планировать и осуществлять учебно-воспитательную работу с учетом фактора лояльности.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование; лояльность обучающихся; лояльность к организации; учебно-воспитательная работа.

УДК 372.882

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.7

R. S. Silkin

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

E-mail: silkinrs@mgpu.ru

Formation of loyalty of students of organizations of secondary vocational education as a pedagogical problem

Abstract. The article deals with the issue of loyalty of students in organizations of secondary vocational education, and concludes that modern studies, both domestic and foreign authors, consider the loyalty of students on the example of higher education from the point of view of consumer choice, when the problem of loyalty of students in secondary vocational education is practically not raised. On the basis of empirical and interdisciplinary research: the content of the concept of «loyalty of students of organizations of secondary vocational education» is clarified; loyalty to the organization and loyalty to the profession highlighted; a number of results of the empirical study are presented.

The purpose of the article is to clarify the content of the concept of «loyalty of students of organizations of secondary vocational education»; to present the results of an empirical study that confirms the possibility of evaluating loyalty and the presence of factors affecting it.

Methodology and methods. Analysis of scientific and pedagogical literature; analysis of the functioning of organizations of secondary vocational education, empirical analysis.

Main results of the study. The content of the concept «loyalty of students of organizations of secondary vocational education» is clarified, its conceptual and essential differences from the loyalty of students of higher education organizations, are revealed, loyalty to the organizations of secondary vocational education and profession is highlighted, and the loyalty assessment methodology is developed and tested.

Scientific novelty. Students' loyalty is considered outside the framework of the traditional marketing approach (consumer preferences), in universal interdisciplinary categories (loyalty, commitment), using terms and definitions of social psychology, as a working definition of the term «loyalty of students of secondary vocational education», loyalty to an organizations of secondary vocational education and profession/specialty is highlighted.

Practical relevance. The results of the research work will make it possible to form basic tools for assessing the loyalty of students of organizations of secondary vocational education, plan and implement educational work taking into account the loyalty factor.

Keywords: secondary vocational education; loyalty of students; loyalty to the organization; educational work.

Проблема лояльности обучающихся (в том числе студентов системы среднего профессионального образования) к образовательной организации неоднократно поднималась в работах отечественных и зарубежных исследователей. При этом термин «лояльность» достаточно многозначный, и введение его в широкий научный оборот в середине прошлого века связано со сферой маркетинга, исследованиями потребительского поведения. В своей статье «Оценка лояльности студентов вуза: методический аспект» О. В. Мельникова и С. С. Гущина проводят анализ трактовок лояльности, сформулированных наиболее известными и цитируемыми авторами (У. Уэллс, Дж. Росситер и Л. Перси, А. Д. Аакер, Г. Фоксол), и делают вывод о том, что они относятся к сфере маркетинга, описывают положительное отношение потребителя к товару, услуге, компании, проявляющееся в формировании устойчивого поведенческого отклика (регулярные покупки, рекомендации, положительные отзывы и т. п.) [6, с. 4].

В то же время у данного термина в русском языке есть иное, более раннее и широкое значение, зафиксированное в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: «Лояльный... Держащийся формально в пределах законности, в пределах благожелательно-нейтрального отношения к кому-чему-нибудь» [8, с. 463], — в этом значении он чаще всего используется в истории, философии, политических науках.

Проводя анализ работ, исследующих лояльность в образовательных организациях, мы приходим к выводу, что данный феномен изучается отечественными и зарубежными авторами преимущественно в рамках маркетингового (потребительского) подхода.

Например, в своей статье «Психологическое содержание лояльности студентов вузу» К. С. Лисецкий, И. С. Пилипец, Н. Ю. Самыкина (Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королёва) изначально определяют лояльность в широком смысле: «лояльность студентов рассматривается как доброжелательное, искреннее, уважительное отношение к участникам образовательного процесса (преподавателям, студентам, другим субъектам), их мотивация, отношение к вузу в целом, осознанное выполнение студентом своих обязанностей, вовлеченность в процессы, происходящие на факультете и вузе в целом» [4, с. 185], но одновременно с этим, говоря

о лояльности студентов университету, указывают, что «лояльность представляет собой положительное отношение к товару, услуге, компании, проявляющееся в формировании устойчивого поведенческого отклика и желании продолжать взаимодействие» [Там же, с. 186], которое необходимо принимать во внимание с учетом особенностей образовательного процесса.

В статье «Методика оценки лояльности студентов» В. Д. Секерин, Е. В. Юркевич, Ю. А. Тумин, В. А. Иванов говорят о лояльности обучающихся как о верности следования целям, идеям и ценностям учреждения, направленности его деятельности, но также расценивают его с точки зрения конкурентоспособности: «необходимо направить усилия на создание и удержание конкурентных преимуществ, основанных на лояльности в отношении к предоставляемым в данном учреждении образовательным услугам» [8, с. 55].

В работе «Методические аспекты лояльности студентов вуза» Е. В. Маликова, рассуждая об оценке лояльности, также перечисляет исключительно маркетинговые исследования потребительского поведения. По мнению автора, основным и наиболее эффективным математическим методом изучения лояльности может считаться «“Оценка лояльности Ж. Ж. Ламбена” (измеряется изменение лояльности клиентов по наибольшим скачкам (повышение прибыли за счет повторных покупок или приход новых клиентов))» [5, с. 96], при этом оговаривается необходимость учета специфики сферы образования для применения данной методики.

В зарубежной литературе лояльность к образовательной организации тесным образом связана с имиджем учебного заведения и его успешностью в привлечении и удержании студентов на рынке образовательных услуг.

Так, в статье «Определение лояльности студентов в системе высшего образования: подход к структурному равенству для Бухарестского университета экономических исследований, Румыния» (*Determinants of student loyalty in higher education: a structural equation approach for the bucharest university of economic studies, Romania*) авторы говорят о лояльности прежде всего в контексте о конкуренции на рынке образовательных услуг и получении прибыли, где лояльность к бренду является основным показателем эффективного маркетинга [12]. В статье «Предпосылки лояльности студентов в учреждениях открытого и дистанционного обучения: эмпирический анализ» (*Antecedents of student loyalty in open and distance learning institutions: an empirical analysis*) исследователи из Малайзии упоминают лояльность как важный фактор роста и развития образовательного бизнеса в стране, а образование — как услугу, удовлетворенность которой потребителем является одной из целей университетов; ученые предлагают методики замеров лояльности и конкретные меры по повышению клиентоориентированности высшего образования [11].

В работе испанских исследователей «Структура взаимоотношений между имиджем университета и студенческой лояльностью» (*Structure of relationships between the University organizational image and student loyalty*) речь идет

о формировании студенческой лояльности в целях получения конкурентного преимущества университетов на рынке высшего образования Испании и Европы; подчеркивается, что результаты измерения лояльности имеют большое значение для менеджеров университетских центров, которые хотят удержать своих нынешних студентов и привлечь потенциальных обучающихся [10].

Основываясь на проведенном анализе отечественной и зарубежной научной литературы, мы делаем вывод о том, что современные исследования лояльности студентов:

- 1) рассматривают этот вопрос только применительно к системе высшего образования;
- 2) имеют ярко выраженный акцент на потребительской удовлетворенности приобретателя услуг.

С точки зрения автора, для системы высшего профессионального образования, ведущих учебных заведений, отечественных и зарубежных, конкурирующих на рынке образовательных услуг, подобный подход к лояльности имеет место, в то же время для системы среднего профессионального образования потребительская лояльность в данном смысле менее значима, поскольку:

1. Среднее профессиональное образование в Российской Федерации отнесено к ведению регионов, сеть профессиональных образовательных организаций модернизирована в 2010–2023 годах в рамках национального проекта «Образование», федеральных проектов «Молодые профессионалы» и «Профессионалитет» с учетом оптимизации размещения профессиональных образовательных организаций и направлений подготовки; таким образом, конкуренция между образовательными организациями за привлечение абитуриентов минимальна в пределах одного региона, а между регионами практически отсутствует (по данным ежегодного аналитического исследования «СПО-мониторинг», проводимого МИРЭА — Российским технологическим университетом для Министерства просвещения Российской Федерации, только 10,86 % от числа поступивших на обучение получили предыдущее образование в другом регионе) [3].

2. Среднее профессиональное образование является местом краткосрочного (в среднем три года) обучения с получением конкретной профессии, не предполагающее долгосрочной связи с образовательной организацией.

3. Обучение по программам среднего профессионального образования осуществляется преимущественно (более 80 % обучающихся по Российской Федерации) за счет средств бюджетов всех уровней («СПО-мониторинг») [3], при этом среднее количество заявок на одно место — 2 человека, какой-либо существенной конкуренции между образовательными организациями за привлечение абитуриентов не прослеживается (существующая конкуренция за привлечение студентов на отдельные платные образовательные программы, конкуренция между негосударственными профессиональными образовательными организациями являются пока частными случаями и не характеризуют систему в целом).

В этих условиях измерение и изучение лояльности студентов в системе профессионального образования, если расценивать лояльность с точки зрения потребителя, не формирует измеримых и значимых эффектов для образовательной организации.

Однако в случае трактовки лояльности в более широком смысле, упомянутой нами ранее (согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой), мы получаем возможность для исследования лояльности студентов образовательной организации как положительного отношения к ней и того влияния, которое она оказывает на учебно-воспитательный процесс.

Наиболее близкой по своей сути к такой трактовке лояльности, по нашему мнению, может выступать организационная лояльность (преданность наемного работника организации-нанимателю), хорошо исследованная в рамках социологии и менеджмента как зарубежными, так и отечественными учеными (работы Джеральда Гринберга, Роберта Бэйрона, Дуэйна П. Шульца и Сидни Э. Шульца) и определяемая, в частности, как позитивное отношение работников к организации-работодателю, которое предполагает благоприятную эмоциональную и рациональную оценку, а также стремление к максимальной результативности трудовой деятельности в этой организации [1].

Говоря о составляющих лояльности к организации, современные исследователи сходятся во мнении, что организационная лояльность включает в себя эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие, что отражено в диссертационном исследовании В. И. Доминьяка [2, с. 8].

Вышеизложенное позволяет сформулировать содержание понятия «лояльность обучающихся (студентов) профессиональных образовательных организаций» как социально-психологическую установку, включающую в себя когнитивный компонент (осознание нужности, важности, полезности образовательного процесса, следование его правилам и нормам), аффективный компонент (эмоциональное принятие и вовлеченность в образовательный процесс) и поведенческий компоненты (конкретные действия и их результаты), по отношению к образовательной организации среднего профессионального образования и профессии/специальности, по которой проводится подготовка, при этом необходимость отдельного учета лояльности к профессии/специальности определяется практикоориентированностью среднего профессионального образования, направленностью образовательного процесса на получение конкретных профессиональных компетенций начиная с 1-го курса.

Для определения уровня лояльности обучающихся профессиональных образовательных организаций была разработана методика, включающая в себя опросные методы: анонимное анкетирование обучающихся, поступающих на обучение в профессиональную образовательную организацию, в середине и в конце периода обучения, беседы, опросы. Лояльность мы определяли как долю абсолютно положительных или скорее положительных (в зависимости от типа опросов) оценок явлений, событий, утверждений, описаний ситуаций

и действий, характеризующих лояльное отношение, и абсолютно отрицательных и скорее отрицательных оценок таковых, характеризующих нелояльное отношение.

Первоначально при анализе анкет студентов, поступающих на 1-й курс в профессиональные образовательные организации (Новосибирская область), было установлено, что уровень лояльности, определяемый преобладанием преимущественно позитивных ожиданий от колледжа, образовательного процесса, высоким уровнем готовности предпринимать усилия и нести определенные издержки (например, вставать рано, чтобы успеть к первой паре; отказаться от личных дел и увеселительных мероприятий ради занятий и т. п.), составлял для учреждения порядка 30 %, для будущей профессии/специальности — 40 %, при этом для направлений подготовки с высокой востребованностью и позитивным публичным имиджем (например, специальность «Дизайн», для которой был характерен конкурс свыше шести человек на одно место со средним баллом аттестата абитуриента — 4,5) цифры составили 50 и 90 % соответственно. Таким образом, была выявлена возможность сочетания изначально низкой лояльности к организации и высокой лояльности к получаемой профессии, которую мы объясняем тем, что высокомотивированные на конкретную профессию/специальность студенты профессионального образования могут рассматривать учебное заведение сугубо утилитарно, как техническое средство достижения своей цели.

В конце 2-го курса (для обучающихся на базе среднего общего образования) было проведено анкетирование и опросы, включавшие в себя такие утверждения, как: стараюсь посещать все занятия; выполняю работы самостоятельно; соблюдаю (в основном соблюдаю) правила проживания; не одобряю поведение товарищей, мешающих образовательному процессу; мне нравится учиться здесь; у меня есть любимые преподаватели и предметы; я готов посещать дополнительные занятия даже в ущерб личным делам; я посещаю дополнительные занятия; поручения в рамках студенческой жизни исполняю с удовольствием; отношусь к колледжу как к дому/хорошему месту и т. п. По итогам наблюдения лояльность студентов к организации составила порядка 68 %. При этом уровень лояльности к профессии/специальности оказался ниже и составил по аналогичной методике в среднем 53 %, здесь обучающимся предлагалось ответить на такие вопросы: считают ли они свою профессию важной для общества; видят ли они перспективы личностного роста в профессии; видят ли они себя в профессии через 5, 10, 20 лет; готовы ли они тратить дополнительное (неучебное) время на развитие профессиональных компетенций и т. п.

Также была выявлена корреляция между долей лояльных к профессии и лояльных к образовательной организации (порядка 45 %); в то же время достаточно значительное число обучающихся продемонстрировали лояльность к образовательной организации, но при этом низкую лояльность к профессии — 20 %, и обратное — только 8 %.

Отдельно учитывались специальности с высокой мотивацией (для направлений подготовки с высокой востребованностью и позитивным публичным имиджем), где уровень лояльности к профессии в процессе обучения достиг 100 %, но и уровень лояльности к образовательной организации также оказался в среднем выше, чем в других группах, и составил более 80 %.

Сопоставление результатов исследования с показателями деятельности профессиональных образовательных организаций показало, что высокая лояльность конвертируется в различные особенности практического поведения обучающихся, из которых наиболее значимыми, с нашей точки зрения являются: высокая или удовлетворительная успеваемость, снижение числа прогулов и отсутствий на занятиях по различным неуважительным причинам, снижение числа нарушений дисциплины, высокая организация в учебе и в быту.

Для определения факторов, влияющих на формирование лояльности, были заданы открытые вопросы студентам, завершающим обучение, относительно наиболее значимого и важного, что сформировало положительное отношение к учебному заведению и профессии/специальности.

В числе наиболее часто встречающихся ответов для организации были: комфортность обучения (современные аудитории и учебные мастерские), профессиональные и заинтересованные педагоги, уважительное и партнерское отношение к студентам со стороны педагогов и администрации, благоприятный психологический климат внутри студенческих групп и при совместном проживании, возможность для творчества и занятий спортом. Обобщив ответы, можно считать условием лояльности к организации среду уважения, поддержки и ресурсной обеспеченности, создающую у обучающегося чувство собственной нужности и значимости.

Относительно будущей профессии/специальности был отмечен интерес к созданию продукта, престиж профессии, ожидание карьерного роста, комфортные современные условия труда (учебные мастерские, производственные помещения мест практики), наставники — профессионалы, медийный (публичный) образ профессии как технологичной, модной, достойного занятия для успешных людей. Выделенные в отношении профессии/специальности факторы можно обобщить как среду постоянного интереса, правильного выбора и высоких ожиданий.

Проведенное исследование подтвердило, что лояльность обучающихся профессиональных образовательных организаций может быть определена с использованием терминов социальной психологии и менеджмента как социально-психологическая установка, включающая в себя когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты по отношению к образовательной организации и будущей профессии/специальности, выделены факторы, влияющие на формирование лояльности. Применение разработанной методики позволило определить уровень лояльности (начиная от учебной группы и до всей образовательной организации), который, по нашему мнению,

необходимо учитывать для построения эффективного взаимодействия учебного заведения с работодателями, при организации производственной практики, программ наставничества, трудоустройства [9], если мы говорим о лояльности к профессии/специальности, а также лояльность к организации при планировании и реализации программ воспитания в рамках основной профессиональной образовательной программы (воспитательные усилия учреждения при отсутствии их позитивного принятия со стороны обучающихся могут остаться набором формальных мероприятий).

В рамках дальнейшей работы в данном направлении предполагается исследование условий формирования лояльности в рамках целостного учебно-воспитательного процесса; совершенствование методик определения уровней и показателей лояльности; оценка успешности профессиональных карьер учащихся с разным уровнем лояльности; оценка лояльности для студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования в высших учебных заведениях.

Список источников

1. Громова Н. В. Лояльность персонала как фактор обеспечения конкурентоспособности российских компаний // Современная конкуренция. 2020. Т. 14. № 2 (78). С. 60–72. DOI: 10.37791/1993-7598-2020-14-2-60-72
2. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб.: [б. и.], 2006. 280 с.
3. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества подготовки кадров. Мониторинг 2022 [Электронный ресурс] // МИРЭА. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo&ysclid=lnbq05tdut951155299> (дата обращения: 09.01.2023).
4. Лисецкий К. С., Пилипец И. С., Самыкина Н. Ю. Психологическое содержание лояльности студентов вузу // Образование в современном мире: профессиональная подготовка кадрового потенциала с учетом передовых технологий: сб. науч. тр. Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Самара, 14 декабря 2018 г. Сызрань: Ваш Взгляд, 2018. С. 184–191.
5. Маликова Е. В. Методические аспекты оценки лояльности студентов вуза // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 04 декабря 2017 г.: в 3 ч. Ч. 2. Магнитогорск: Агентство международных исследований, 2017. С. 94–98.
6. Мельникова О. В., Гущина С. С. Оценка лояльности студентов вуза: методический аспект [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. Т. 13. С. 4471–4475. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85895.htm> (дата обращения: 25.10.2023).
7. Методика оценки лояльности студентов / В. Д. Секерин [и др.] // Известия МГТУ МАМИ. 2014. Т. 5. № 4 (22). С. 54–58.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 938 с.

9. Силкин Р. С. Подготовка кадров в системе взаимодействия образовательного учреждения и работодателя // Политика и право: проблемы интеграции и пути решения: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: НГИ, 2010. С. 148–157.
10. Álvarez-García, J., Río-Rama, MdlC., Oliveira, C., & Durán-Sánchez, A. (2021). Structure of Relationships Between the University Organizational Image and Student Loyalty. *Front. Psychol.* 12:727961. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.727961
11. Daud, Y., Mohd Amin, M., & Abdul Karim, J. (2020). Antecedents of Student Loyalty in Open and Distance Learning Institutions: An Empirical Analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 18–40. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4590>
12. Todea Steluta, Davidescu Adriana AnaMaria, Pop Nicolae Al., Stamule Tanase. (2022). Determinants of Student Loyalty in Higher Education: A Structural Equation Approach for the Bucharest University of Economic Studies, Romania. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5527. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095527>

References

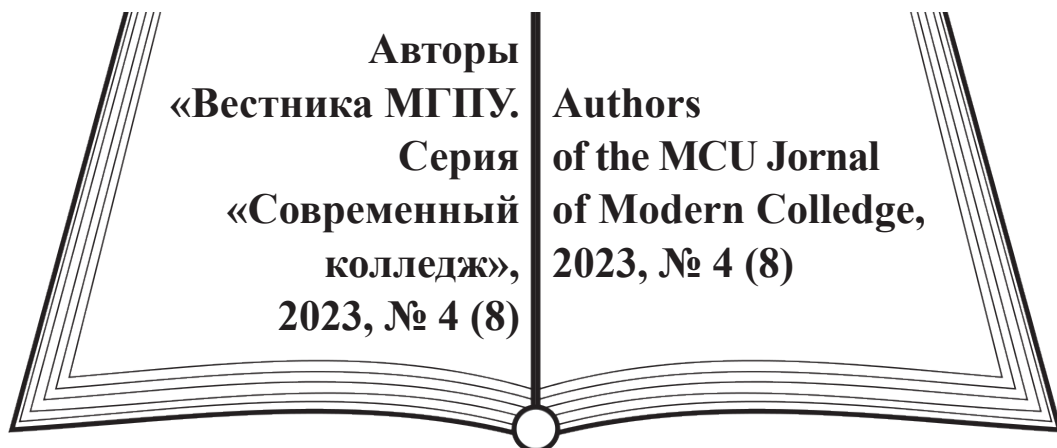
1. Gromova, N. V. (2020). Personnel loyalty as a factor in ensuring the competitiveness of Russian companies. *Modern Competition*, vol. 14, 2(78), 60–72. (In Russ.). DOI: 10.37791/1993-7598-2020-14-2-60-72
2. Dominyak, V. I. (2006). *Organizational loyalty: a model for implementing employee expectations from their organization*. Dissertation for the degree Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. Saint-Petersburg. 280 p. (In Russ.).
3. Information and analytical materials based on the results of monitoring the quality of personnel training. Monitoring 2022. (2023). *MIREA — Russian Technological University*. (In Russ.). Retrieved from <https://https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo&ysclid=lnbq-05tdut951155299>
4. Lisetsky, K. S., Pilipets, I. S., & Samykina, N. Yu. (2018). Psychological content of students' loyalty to the university. *Education in the modern world: professional training of personnel potential taking into account advanced technologies* (pp. 184–191). Collection of articles of the All-russian scientific and practical conference with international participation, Samara, December 14, 2018. Syzran: Vash vzglyad. (In Russ.).
5. Malikova, E. V. (2017). Methodological aspects of evaluating the loyalty of university students. *Theoretical and methodological problems of modern pedagogy and psychology* (pp. 94–98). Collection of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference, Magnitogorsk, December 04, 2017: in 3 parts. Part 2. Magnitogorsk: Agency of international research. (In Russ.).
6. Melnikova, O. V., & Gushchina, S. S. (2015). Evaluation of loyalty of university students: a methodological aspect. *Concept*, vol. 13, 4471–4475. (In Russ.).
7. Sekerin, V. D, Yurkevich, E. V., Tumin, Y. A., & Ivanov, V. A. (2014). Methodology for assessing student loyalty. *Izvestiya MGTU MAMI*, vol. 5, 4(22), 54–58. (In Russ.).
8. Ozhegov, S. I., & Shvedova, N. Yu. (1997). *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*. Russian Academy of Sciences, V. V. Vinogradov Institute of Russian Language. 4th ed., add. Moscow: Azbukovnik. 938 p. (In Russ.).

9. Silkin, R. S. (2010). Training of personnel in the system of interaction between an educational institution and an employer. *Politics and Law: integration problems and solutions* (pp.148–157). Collection of materials of international scientific and practical conference. Novosibirsk: NGI. (In Russ.).

10. Álvarez-García, J., Río-Rama, MdlC., Oliveira, C., & Durán-Sánchez, A. (2021). Structure of Relationships Between the University Organizational Image and Student Loyalty. *Front. Psychol.* 12:727961. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.727961

11. Daud, Y., Mohd Amin, M., & Abdul Karim, J. (2020). Antecedents of Student Loyalty in Open and Distance Learning Institutions: An Empirical Analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 18–40. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4590>

12. Todea Steluta, Davidescu Adriana AnaMaria, Pop Nicolae Al., Stamule Tanase. (2022). Determinants of Student Loyalty in Higher Education: A Structural Equation Approach for the Bucharest University of Economic Studies, Romania. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5527. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095527>



Антонова Алина Михайловна — преподаватель Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Antonova Alina Mikhailovna — Lecturer of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: antonovaam@mgpu.ru

Кравцов Лев Геннадьевич — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Kravtsov Lev Gennadyevich — PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Designing Cultural-Historical Models of Education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: kravcovlg@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7394-9290>

Обоева Светлана Владимировна — кандидат педагогических наук, преподаватель, старший научный сотрудник лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Oboeva Svetlana Vladimirovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Senior Researcher at the Laboratory for Designing Cultural and Historical Models of Education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: oboevasv@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-5645-7806

Силкин Роман Сергеевич — кандидат педагогических наук, эксперт лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Silkin Roman Sergeevich — Candidate of Pedagogical Sciences, Expert at the Laboratory for Designing Cultural and Historical Models of Education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: silkinrs@mgpu.ru

Товпышка Ольга Анатольевна — заместитель директора по учебной работе Барнаульского кооперативного техникума, Барнаул, Российская Федерация.

Tovpyshka Olga Anatolyevna — Deputy Director for Academic Affairs of the Barnaul Cooperative College, Barnaul, Russian Federation.

E-mail: anatolevnaolga@yahoo.com

Шиморина Юлия Юрьевна — эксперт лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Shimorina Yulia Yuryevna — Expert at the Laboratory for Designing Cultural and Historical Models of Education of the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky, MCU, Moscow, Russian Federation.

E-mail: shimorinayu@mgpu.ru

Ширяева Виктория Валерьевна — кандидат педагогических наук, заместитель главного редактора журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», Москва, Российская Федерация.

Shiryayeva Victoria Valerievna — Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Editor-in-Chief of the Journal «Municipal Education: Innovations and Experiment», Moscow, Russian Federation.

E-mail: victoriya_shir@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4002-9890

Яруткина Нина Александровна — преподаватель Барнаульского кооперативного техникума, Барнаул, Российская Федерация.

Yarutkina Nina Aleksandrovna — Lecturer of the Barnaul Cooperative College, Barnaul, Russian Federation.

E-mail: yarutckina.nina@yandex.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 (выставляется 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.

Ф. И. О. каждого автора полностью: размер шрифта — 16 кегль, полужирный; ученая степень, звание, должность, место работы (полностью), город, страна, электронный адрес почты каждого автора, ORCID каждого автора, размер шрифта — 14 кегль, курсив, выравнивание — по левому краю через интервал 1,0.

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

Аннотация (представляется на русском и английском языках): размер шрифта — 12 кегль, полужирный, выравнивание — по центру страницы через интервал 1,0. 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 — 12 кегль, обычный, выравнивание — по ширине страницы, через интервал 1,0.

Введение. Представляются описания актуальности исследования, выявление противоречия существующей практики и 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.

Результаты исследований представляются четко, в максимально доказательной форме. После цитаты ставятся квадратные скобки с указанием номера источника и страницы, например: [4, с. 83].

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. При наличии у публикации индекса DOI, он приводится в обязательном порядке.

Образец оформления списка источников

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (Стиль APA, https://apastyle.apa.org)
Книга одного автора	1. Смолянинова О. Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: монография. Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 2006. 170 с.	1. Smolyaninova, O. G. (2006). <i>Competence approach in pedagogical education in the context of multimedia use</i> . Monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. 170 p. (In Russ.).
Книга двух авторов	2. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.: Академия, 2003. 208 с.	2. Maller, A. R., & Tsikoto, G. V. (2003). <i>Education and training of children with severe intellectual disability</i> . Moscow: Academy. 208 p. (In Russ.).
Книга трех авторов	3. Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 224 с.	3. Mozgovoy, V. M., Yakovleva, I. M., & Eremina, A. A. (2010). <i>Fundamentals of oligophrenopedagogics</i> . Textbook manual for students of secondary educational institutions. Moscow: Academy. 224 p. (In Russ.).
Книга более трех авторов	4. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта: монография / В. В. Коркунов [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования; под ред. В. В. Коркунова.	4. Korkunov, V. V., Bryzgalova, S. O., Zak, G. G., & Gnatyuk, A. A. (2011). <i>Professional and labor training, education and adaptation of students with intellectual disabilities</i> . Monograph. Ural State Pedagogical University, Institute

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (Стиль APA, https://apastyle.apa.org)
	Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2011. 209 с.	of Special Education. Edited by V. V. Korkunov. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. 209 p. (In Russ.).
Книга под редакцией	5. Наставничество в системе образования России: практ. пособие для кураторов в образоват. организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.	5. <i>Mentoring in the Russian education system.</i> (2016). Practical guide for curators in educational organizations. Edited by N. Y. Sinyagina, T. Y. Raifschneider. Moscow: Rybakov Foundation. 153 p. (In Russ.).
Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук	6. Белицын И. В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Барнаул: [б. и.], 2003. 159 с.	6. Belitsyn, I. V. (2003). <i>Lecture multimedia complex as a means of activating the educational and cognitive activity of students.</i> Dissertation for the degree Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Barnaul. 159 p. (In Russ.).
Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук	7. Карвялис В. Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ (на примере Литовской ССР): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Шауляй: [б. и.], 1988. 369 с.	7. Karvialis, V. Yu. (1988). <i>Social and labor adaptation of graduates of special schools (on the example of the Lithuanian SSR).</i> Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.03. Shauliai. 369 p. (In Russ.).
Статья в сборнике материалов конференции	8. Бернадинер М. И. Взаимодействие выпускников вуза с работодателями при помощи электронного портфолио // Открытая наука 2021: сб. материалов науч. конф. с международ. участием, Москва, 22 апреля 2021 г. М.: Aegitas, 2021. С. 97–100.	8. Bernadiner, M. I. (2021). Interaction of university graduates with employers using an electronic portfolio. <i>Open Science 2021.</i> Collection of materials of a scientific conference with international participation, Moscow, April 22, 2021 (pp. 97–100). Moscow: Aegitas Publishing House. (In Russ.).
Статья в сборнике научных статей	9. Кытманова О. А. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сб. науч. ст. Ульяновск: УлГТУ, 2005. С. 242–246.	9. Kytmanova, O. A. (2005). The use of Internet resources in English lessons. <i>Technologies of teaching foreign languages in non-linguistic universities.</i> Collection of scientific articles (pp. 242–246). Ulyanovsk: UISTU. (In Russ.).

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (Стиль APA, https://apastyle.apa.org)
Статья в журнале	10. Брыксина О. Ф., Пономарева Е. А. Перевернутое обучение: размышления в ходе эксперимента // Химия в школе. 2016. № 5. С. 6–15.	10. Bryksina, O. F., & Ponomareva, E. A. (2016). Inverted learning: reflections during the experiment. <i>Chemistry at School</i> , 5, 6–15. (In Russ.).
Статья двух авторов в монографии	11. Говорова М. Е., Смирнова М. А. Проблема сохранения и возрождения традиционных народных ремесел и промыслов в наши дни // Пространство диалогов: декоративно-прикладное искусство и дизайн: коллектив. монография. Уфа: Аэтерна, 2018. С. 48–61.	11. Govorova, M. E., & Smirnova, M. A. (2018). The problem of preservation and revival of traditional folk crafts and crafts in our days. <i>Space of dialogues: decorative and applied art and design</i> . Collective monograph (pp. 48–61). Ufa: Aeterna. (In Russ.).
Статья трех авторов в журнале	12. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 43–83.	12. Shmigirilova, I. B., Rvanova, A. S., & Grigorenko, O. V. (2021). Evaluation in education: current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). <i>Education and science</i> , 23, 6, 43–83. (In Russ.).
Статья более трех авторов в журнале	13. Ядро среднего профессионального педагогического образования в структуре подготовки педагогических кадров / И. С. Казакова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. 2022. № 2(2). С. 6–17. DOI: 10.25688/2782-6597.2022.2.2.1	13. Kazakova, I. S., Minyar-Belouchcheva, E. Yu., Emelianenko, M. S., Kalinin, A. S., Gerasimenko, S. V., Vorobyeva, N. A., & Nikitina, E. K. (2022). The core of secondary vocational pedagogical education in the structure of teacher training. <i>MCU Journal Modern College</i> , 2(2), 6–17. (In Russ.). DOI: 10.25688/2782-6597.2022.2.2.1
Интернет-ресурс. Приказ	14. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // ФГОС. Основное общее образование. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 07.12.2021).	14. Legislation of the Russian Federation. (2013). Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17.10.2013 No. 1155 «On approval of the Federal State Educational Standard of preschool education». <i>FGOS. Basic general education</i> . (In Russ.). Retrieved from https://fgos.ru/fgos/fgos-do/

Вид издания	Список источников (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка»)	References (Стиль APA, https://apastyle.apa.org)
Интернет-ресурс. Письмо	15. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Надежная правовая поддержка. URL: https://rulings.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/ (дата обращения: 12.12.2022).	15. Legislation of the Russian Federation. (2020). Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated January 23, 2020 No. MR-42/02 «On the direction of the target model of mentoring and methodological recommendations». <i>ConsultantPlus. Reliable legal support</i> . (In Russ.). Retrieved from https://rulings.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/
Интернет-ресурс	16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изм. и доп.) [Электронный ресурс] // Документы системы ГАРАНТ. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 28.12.2022).	16. Federal State Educational Standard of Secondary General Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012, with amendments and additions). (2012, May 17). <i>Documents of the GARANT system</i> . (In Russ.). Retrieved from https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/

Источники в списке на русском языке и в References на английском языке нумеруются.

Формирование списка литературы на английском языке отличается от правил, предписанных российским ГОСТом. Тире, а также символ // 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 журнале «Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж» следует обращаться к главному редактору *Роману Сергеевичу Силкину* по электронной почте на адрес: silkinrs@mgpu.ru (в теме письма указать: ФИО-Статья-Вестник МГПУ. Современный колледж).

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

2023, № 4 (8)

Главный редактор:

кандидат педагогических наук *Р. С. Силкин*

Заместитель главного редактора:

кандидат педагогических наук *С. В. Обоева*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник

Т. П. Веденеева

Редактор:

Е. С. Терновскова

Корректор:

К. М. Музамилова

Техническое редактирование и верстка:

Г. П. Васильева, О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: (499) 181-50-36

https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 27.12.2023 г.

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

Объем: 6,25 п. л. Тираж: 1000 экз.