

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2020
№ 4**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2020
№ 4**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Оганнисян Л.А., Александрова Н.Г.**РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ПРИМЕНЕНИЕМ
ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 15**Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А.**

СТРУКТУРА И МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ E-MAIL-ПРОЕКТОВ 23

Семенова Д.А., Токтарова В.И.ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ 29**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Кирик В.А., Галустян О.В.,
Бекжанова Н.С., Гусева Т.К.**НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ..... 41**Картушина Н.В.**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 48**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ****Обухова Ю.В., Еремеева В.А.**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМООТНОШЕНИЯ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 57**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Савенкова Т.Д.**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 65

НАШИ АВТОРЫ 72

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА
«Мир университетской науки: культура, образование»..... 75

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

| | |
|--|----|
| Ogannisyan Larisa A., Aleksandrova Nadezhda G. IMPLEMENTING EDUCATIONAL PROGRAMMES VIA DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES | 15 |
| Shapovalova Larisa I., Khoruzhenko Nadezhda A. THE STRUCTURE AND METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF E-MAIL PROJECTS | 23 |
| Semyonova Dina A., Toktarova Vera I. ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES BASED ON INTERNET TECHNOLOGY SERVICES | 29 |

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|--|----|
| Kirik Vladimir A., Galustyan Olga V., Bekzhanova Natalia S., Guseva Tatiana K. MENTORING IN PROJECT ACTIVITIES AS A TOOL FOR SOCIAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE | 41 |
| Kartushina Natalia V. MATHEMATICAL MODEL FOR EVALUATING PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN A HIGHER EDUCATIONAL ORGANIZATION | 48 |

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

| | |
|--|----|
| Obukhova Yulia V., Eremeyeva Valeriya A. FEATURES OF EMOTIONAL, SOCIAL INTELLIGENCE AND SELF-ATTITUDE OF STUDENTS OF SPECIAL DEFECTOLOGICAL EDUCATION | 57 |
|--|----|

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

| | |
|--|----|
| Savenkova Tatiana D. SOCIO-PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF COLLABORATIVE ACTIVITIES OF SENIOR PRESCHOOLERS | 65 |
| OUR AUTHORS | 72 |

Картушина Наталья Викторовна

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье на основе анализа положений нормативно-правовых актов Российской Федерации в сфере образования проводится определение критериев оценки деятельности педагогического работника образовательной организации высшего образования. Большое внимание уделено выработке показателей оценки данных критериев с учетом их значимости в процессе деятельности образовательной организации. Автор обращает внимание на ранее проведенные научные исследования в этой сфере, предлагает свою модель оценки эффективности педагогического работника. Предлагаемая модель содержит семь индикаторов оценки показателей, для каждого из которых определен весовой коэффициент. Созданная модель позволяет соблюсти все необходимые принципы разработки критериев и показателей оценивания, такие как объективность, комплектность, рациональность и множественность числа критериев. Автор приходит к мнению, что представленная модель оценки может использоваться при выработке управленческих решений для повышения эффективности учебного процесса, способствовать повышению уровня объективности при замещении вакантных вышестоящих должностей в образовательной организации, премировании педагогических работников, их аттестации.

**Кирик Владимир Александрович,
Галустян Ольга Владимировна,
Бекжанова Наталья Сергеевна,
Гусева Татьяна Константиновна**

**НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

Опираясь на опыт системы наставничества, долгое время существовавшей в нашей стране и дающей положительные результаты нравственного, культурного и социально-общественного воспитания личности, авторы рассматривают возможность возрождения системы наставнической деятельности применительно к разным уровням образования. Целью исследования стало изучение взаимоотношений студентов Южного федерального университета и современных старшеклассников общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону с позиции наставничества в условиях проектных смен образовательного кластера ЮФО. Авторы проводят сравнение современной и существовавшей в советское время социально-воспитательной среды школ для выявления, изучения и определения возможности применения наилучших практик формирования социально ответственной, культурной, нравственной, высокоморальной личности. В статье представлена модель наставнической деятельности студентов вуза и учащихся общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону в условиях образовательного кластера ЮФО.

**Обухова Юлия Владимировна,
Еремеева Валерия Александровна**

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО,
СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье приведены результаты эмпирического изучения выраженности социального и эмоционального интеллекта во взаимодействии с профессиональ-

ными установками, предпочтениями и самоотношением студентов специального дефектологического образования двух форм обучения. Студенты очной формы обучения посвящают себя исключительно учебе, тогда как студенты заочной формы обучения совмещают обучение в университете и работу. В исследовании приняли участие 80 женщин – студенток бакалавриата в возрасте от 17 до 40 лет. В исследовании использовались следующие методики: опросник социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (в адаптации Е.С. Михайловой), тест оценки эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина и метод свободного самоописания с последующим применением контент-анализа. Значимые различия в обеих группах респондентов были обнаружены в степени выраженности шкал эмоционального и социального интеллекта.

**Оганнисян Лариса Арамовна,
Александрова Надежда Геннадьевна**

**РЕАЛИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Современные информационные технологии проникли во все сферы человеческой деятельности, исключением не стало и образование. Информационные технологии занимают сегодня центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его системы образования и культуры. Возникновение дистанционного обучения на базе новых информационных технологий явилось естественным откликом системы образования на запросы общества, став одной из перспективных и эффективных систем подготовки квалифицированных кадров. Дистанционное обучение дает возможность проектировать индивидуальный образовательный маршрут и тем самым удовлетворять индивидуальные образовательные потребности личности обучающегося. Основная задача статьи – обосновать и аргументировать дистанционное обучение как актуальную форму обучения. Выделены характерные особенности дистанционного обучения и критерии, которые его характеризуют. Рассмотрены модели реализации дистанционных образовательных технологий. Отмечены преимущества и недостатки дистанционной формы обучения. Обозначены проблемы, решаемые обучающимися и преподавателями в дистанционном обучении. Показано, что эффективность дистанционного обучения определяется использованием педагогических технологий, которые лежат в основе проектирования и реализации дистанционных курсов. Проанализированы известные программные продукты, с помощью которых может разрабатываться дистанционный курс. Рассмотрены методические и технические особенности разработки дистанционного курса в учебной среде.

Савенкова Татьяна Дмитриевна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ЭФФЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Статья посвящена анализу изучения психологических эффектов, возникающих в процессе совместной деятельности детей дошкольного возраста. Основное внимание обращено на прикладные, в первую очередь педагогические, возможности совместной деятельности детей дошкольного возраста. Эти эффекты всегда учитывались и пользовались повышенным вниманием в образовательной практике. Определены требования к социальным практикам и совместной деятельности детей дошкольного возраста, выполнение которых обеспечивает достижение позитивных результатов. Сделан вывод о том, что совместная деятельность ребенка-дошкольника со сверстниками и взрослыми является важнейшим средством его позитивной социализации.

**Семенова Дина Алексеевна,
Токтарова Вера Ивановна**

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ
ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

Модернизация высшего образования и повышение конкурентоспособности специалистов в последнее время остаются приоритетными направлениями развития общества. В практике педагогической деятельности высшей школы все большее применение находит проектная деятельность, закрепленная введением ФГОС ВО (3++), популярность которой подтверждается появлением новых средств реализации образовательного процесса. В настоящее время эти средства базируются на интернет-технологиях. В статье дано определение понятий «проект», «проектная деятельность». Охарактеризованы принципы реализации проектной деятельности, типы проектного обучения, раскрыты характерные особенности. Сделан акцент на таких видах проектов, как форсайт, социальный, технологический, инновационный и инвестиционный. Рассмотрена деятельность педагога и обучающегося на всех этапах жизненного цикла проекта. Особое внимание отведено использованию интернет-технологий в жизненном цикле проекта. Проведенная работа показала, что использование интернет-сервисов при организации проектной деятельности обеспечивает когнитивное взаимодействие, развитие и совершенствование способностей в процессе совместной деятельности, овладение разнообразными способами реализации проектной работы, а также включение обучающегося в процесс решения прикладных задач.

**Шаповалова Лариса Ивановна,
Хоруженко Надежда Александровна**

**СТРУКТУРА И МЕТОДИЧЕСКАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ E-MAIL-ПРОЕКТОВ**

Эффективное использование новых средств массовой информации в учебном процессе рассматривается в статье как возможность реализации важных учебно-теоретических целей. Подчеркивается растущее влияние средств массовой информации на процесс обучения иностранным языкам, необходимость изменения требований к квалификации учителей иностранного языка. Дается обзор структуры E-mail-проектов и методических предпосылок для их планирования и успешной реализации. Отмечается существующая потребность в исследованиях использования E-mail-проектов в процессе обучения иностранным языкам.

Kartushina Natalia V.

MATHEMATICAL MODEL
FOR EVALUATING PROFESSIONAL
ACTIVITY OF A TEACHER
IN A HIGHER EDUCATIONAL
ORGANIZATION

Key words: mathematical model for teacher evaluation, educational standards, publication activity, dynamics of students' progress, methodological support for implementation of educational activities, weight coefficient, motivation of a teacher.

The article analyses provisions of the regulatory acts of the Russian Federation in the field of education and criteria for evaluating activity of pedagogical staff at a higher educational organization. Much attention is paid to the development of indicators for evaluating these criteria, taking into account their significance for functioning of an educational organization. The author draws attention to previously conducted research in this area, offers a model for evaluating the effectiveness of a faculty member. The proposed model contains seven indicators for evaluating various professional aspects, for each of which a weight coefficient is defined. The created model allows observing all the necessary principles for the development of criteria and evaluation indicators, such as objectivity, completeness, rationality and multiplicity. The author comes to the conclusion that the presented assessment model can be used in taking managerial decisions aimed at improving effectiveness of academic process, to increase the level of objectivity when filling vacant positions in an educational organization or awarding teachers with bonuses as well as formal certification.

**Kirik Vladimir A.,
Galustyan Olga V.,
Bekzhanova Natalia S.,
Guseva Tatiana K.**

MENTORING IN PROJECT ACTIVITIES
AS A TOOL FOR SOCIAL EDUCATION
OF YOUNG PEOPLE

Key words: youth, mentoring, educational cluster, students of pedagogical major, project session, social education, psychological support, project activity.

Based on the experience of the mentoring system that has long existed in our country and given positive results in terms of moral, cultural and socio-social education, the authors consider the possibility of reviving the system of mentoring in relation to different levels of education. The aim of the research is to state the relationship between students of Southern Federal University and modern high school students of Rostov-on-Don in terms of mentoring in project sessions held at the education cluster of Southern Federal Region. The authors compare the modern socio-educational setting to the kind that existed in the Soviet era of schools with the aim of identifying, studying and determining the possibility of applying the best practices of the past for developing a socially responsible, cultural and moral personality. The article presents a model of mentoring activities for university students and high school students of general educational institutions in Rostov-on-Don in the educational cluster of the Southern Federal Region.

Obukhova Yulia V., Eremeyeva Valeriya A.

FEATURES OF EMOTIONAL, SOCIAL
INTELLIGENCE AND SELF-ATTITUDE
OF STUDENTS OF SPECIAL
DEFECTOLOGICAL EDUCATION

Key words: social intelligence, emotional intelligence, self-relation, content analysis, special defectological education.

The article presents the results of an empirical study into expression of social and emotional intelligence in connection with professional attitudes, preferences and self-attitude of students of special defectological education of two forms of studies. Full-time students devote all their time and efforts to studies, while part-time students combine university studies with work. The study involved 80 female undergraduate students aged 17–40. The following methods were used in the research: social intelligence questionnaire by J. Gilford and M. O'Sullivan (adapted by E.S. Mikhailova), the EmIn emotional intelligence assessment test by D.V. Lyusin and the method of free self-description with subsequent application of content analysis. Significant differences in both groups of respondents were found in the degree of expression of the scales of emotional and social intelligence.

Ogannisyan Larisa A., Aleksandrova Nadezhda G.

IMPLEMENTING EDUCATIONAL PROGRAMMES
VIA DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Key words: distance learning, learning technologies, online learning, online course, online platform.

Modern information technologies have penetrated into all spheres of human activity, and education is no exception. Information technologies occupy the key place in intellectualization of society, development of its educational system and culture. The emergence of distance learning based on new information technologies was a natural response of the education system to the needs of society, becoming one of the most promising and effective systems for training qualified personnel. Distance learning makes it possible to design an individual educational route and thus meet the individual educational needs of every student. The main task of the article is to justify and prove that distance learning is an effective form of education. The characteristic features of distance learning and the criteria that characterize it are highlighted. Models for implementing distance educational technologies are considered. The authors also dwell on certain advantages and disadvantages of distance learning. The problems solved by students and teachers in distance learning are identified. It is shown that the effectiveness of distance learning is determined by the use of pedagogical technologies that underlie the design and implementation of distance courses. The well-known software products that can be used to develop a distance course are analyzed. Methodological and technical features of distance course development in the educational environment are considered.

Savenkova Tatiana D.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL EFFECTS
OF COLLABORATIVE ACTIVITIES
OF SENIOR PRESCHOOLERS

Key words: collaborative activity, preschool child, effects of joint activity.

The article is devoted to the analysis of the study into psychological effects of collaboration on preschool children. The main attention is first of all paid to applied

pedagogical opportunities of joint activity for development of preschool children. These effects have always been taken into account and received increased attention in educational practice. The author describes certain requirements to social practices and collaborative activities of preschool children, the implementation of which ensures the achievement of positive results. In conclusion, the author of the article claims that the joint activity of a preschool child with peers and adults is the most important means of positive socialization.

**Semyonova Dina A.,
Toktarova Vera I.**

**ORGANIZATION OF STUDENTS' PROJECT
ACTIVITIES BASED ON INTERNET
TECHNOLOGY SERVICES**

Key words: project, project activity, Internet project, Internet technology services, foresight.

Modernization of higher education and increasing competitiveness of specialists have remained the priority areas of social development in recent years. In pedagogy of higher education, project activities are now commonly used, which is fixed in the Federal State Educational Standard (3++), the popularity of which is confirmed by the appearance of new means of teaching. Currently, these forms of classroom activities are based on Internet technologies. The article defines the concepts of "project" and "project activity". The authors give outline to the main principles of project activity implementation, types of project teaching and its characteristic features. Emphasis is placed on such types of projects as foresight, social, technological, innovative and investment ones. The activity of a teacher and a student at all stages of the project life cycle is considered. Special attention is paid to the use of Internet technologies in the project lifecycle. The work has shown that the use of Internet services in the organization of project activities provides cognitive interaction, development and improvement of abilities in collaborative activities, mastering a variety of ways to implement project work, as well as the inclusion of students in the process of solving applied problems.

**Shapovalova Larisa I.,
Khoruzhenko Nadezhda A.**

**THE STRUCTURE AND METHODOLOGICAL
ORGANIZATION OF E-MAIL PROJECTS**

Key words: e-mail project, structure of an e-mail project, methodological organization of an e-mail project, new media, teaching foreign languages, planning, implementation, summarizing, evaluation of an e-mail project.

The article raises the issue of effective use of new mass media in academic process which is referred to as an opportunity to reach important educational and theoretical goals. The growing influence of mass media on the process of teaching foreign languages and the need to change the requirements for the qualification of foreign language teachers are emphasized. The paper gives overview of the structure of e-mail projects and methodological prerequisites for their planning and successful implementation. The authors emphasize the pressing need for research into the use of e-mail projects in teaching foreign languages.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Оганисян Л.А., Александрова Н.Г.** Реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий
- **Шапалова Л.И., Хоруженко Н.А.** Структура и методическая организация E-mail-проектов
- **Семенова Д.А., Токтарова В.И.** Организация проектной деятельности студентов на основе сервисов интернет-технологий

УДК 378.046.4

DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-15-22

**Оганнисян Л.А.,
Александрова Н.Г.**

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии обучения, онлайн-обучение, онлайн-курс, онлайн-платформа.

В современном мире динамично развивающиеся информационные технологии ставят практически перед каждым необходимость в понимании и применении данных технологий. Информационно-коммуникационные технологии внедряются практически в каждую сферу деятельности человека, побуждая осваивать нововведения. Внедрение в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий обуславливается требованиями, определенными в нормативно-правовых документах.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором зафиксирована возможность реализации образовательных программ с использованием дистанционных технологий, допускает возможность совмещать несколько форм получения образования, что способствует становлению образовательного процесса более гибким и ориентированным на личностные факторы (Федеральный закон..., <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>).

В педагогической науке проблемы дистанционного обучения рассматриваются в различных аспектах, как относительно системы как высшего, так и среднего образования. В последнее десятилетие на дистанционные технологии обучения сделана огромная ставка. Если раньше общество акцентировало внимание на сфере технологий, то сейчас оно сосредоточено на информационной сфере. Пришло время информационной эры. Человечество проходит фазу телекоммуникационного роста. Это фаза общения, фаза преобразования информации и знаний. Обучение и работа сегодня – неразрывные синонимы: знания в профессиональной сфере быстро стареют, так как развиваются информационные технологии. В связи с этим требуется совершенствование, которое влияет

на открытое образование. Благодаря всемирной телекоммуникационной инфраструктуре появилась система постоянного самообучения, всемирного обмена знаниями и информацией без привязки ко времени и пространственным поясам (Гузуева, Магомедалиева, 2019, с. 277).

В XXI в. дистанционное обучение является самой действенной системой получения дополнительного образования, переквалификации кадров и наиболее доступной технологией для людей с ограниченными возможностями. Основой дистанционного обучения являются передовые технологии, которые позволяют сделать открытым и доступным образование для обучающихся независимо от их местонахождения.

Дистанционные технологии позволяют сделать образование экстерриториальным. Население, проживающее в отдаленной местности, и граждане из другого государства имеют возможность обучаться в ведущих учебных заведениях Российской Федерации, не меняя своего места жительства, что способствует экономии бюджета. Также дистанционные технологии способствуют получению образования различными слоями и группами населения независимо от здоровья и социального статуса граждан (Жирякова, 2016, с. 78).

Современные педагогические технологии дистанционного обучения основаны на новых информационных технологиях, используют современное техническое оборудование и образовательные ресурсы.

В России дистанционным обучением и его развитием занимались В.Ф. Гуркин, В.А. Трайнев и О.В. Трайнев. Ими была выпущена книга, в которой обобщен опыт использования системы дистанционного обучения в

отечественной и зарубежной практике (Трайнев и др., 2007).

Дистанционное обучение – это процесс взаимодействия обучаемого и обучающего на расстоянии с сохранением всех присущих обучению компонентов и применением специфических технических свойств, таких как интернет-технологии и т.п.

Исходя из целей и условий, образовательные учреждения имеют возможность выбрать одну из новых моделей реализации дистанционных образовательных технологий.

Под определением модели реализации дистанционных образовательных технологий понимают:

- способы приведения к единой системе организации деятельности образовательных учреждений;
- способы приведения к единой системе организации образовательной деятельности обучающихся и обучающихся.

Н.В. Никуличева в учебном пособии «Консультации по дистанционному обучению» выделяет критерии, которые характеризуют дистанционное обучение (Никуличева, 2015, с. 206):

- инструментальные средства – обеспечение информацией и программами, предоставляющими доступ к теоретическим и практическим материалам для более удобного восприятия;
- обеспечение учебно-методической базой материалов, средствами ее управления, рекомендациями, контрольными вопросами, итоговыми тестами;
- программное обеспечение – сервисные программы, при помощи которых создаются обучающие курсы;
- техническое обеспечение – любые средства, при помощи которых можно передать информацию на расстоянии и тем самым поддер-

жать процесс дистанционного обучения.

Изучив материалы по дистанционному обучению отечественных и зарубежных ученых, можно выделить следующие его основные характерные особенности:

- **Гибкость.** Удобный график получения материала, при котором обучаемый при наличии технического обеспечения в любое время имеет свободный доступ к изучаемому материалу и самому процессу обучения.

- **Модульность.** Главным принципом дистанционного обучения считается модульный принцип. Для удобства формирования учебного плана и лучшей подготовки обучающегося каждая дисциплина загружается отдельной частью – модулем.

- **Параллельность.** Обучение может проходить параллельно профессиональной деятельности или очному обучению в другом учебном заведении.

- **Дальнодействие.** Независимо от удаленности обучаемого от учебного заведения качество процесса обучения не страдает (при условии непрерывной работы связи).

- **Асинхронность.** Удобство в общении между обучающимся и преподавателем либо заменяющим его консультантом при не совпадающем расписании.

- **Массовость.** Количество обучающихся в несколько раз выше количества получающих знания очно.

- **Рентабельность.** Значительная экономическая эффективность.

- **Информационные технологии** (персональные компьютеры, другие средства связи, мультимедийные системы, компьютерные сети).

- **Социальность.** Возможность получения качественного образования независимо от материального статуса.

- **Интернациональность.** Обеспечение удобного экспорта и импорта услуг образования.

Если преподаватель идет в ногу со временем, то на его занятиях используются следующие инструменты (Семергей и др., 2015, с. 116):

- мультимедийные презентации;
- интерактивная смарт-доска;
- цифровые образовательные ресурсы;
- дистанционные образовательные технологии.

В настоящее время, чтобы разработать курс дистанционного обучения, часто используют специализированное программное обеспечение. Наиболее распространенными оболочками являются Learning Management System (LMS) – система управления обучением, Moodle – система управления курсами, электронное обучение, Teachbase – система онлайн-обучения.

LMS – это хранилище учебных материалов: видеоуроков, лекций, презентаций, книг и курсов, доступ к которым можно получить с любого устройства в любой точке мира. Это облачная система, которая позволяет создавать онлайн-курсы, управлять ими и обучать студентов, выдавая им доступ к этим курсам (Cavus, 2011). Онлайн-обучение происходит в нужном порядке, в нужное время, от «новичка» к «профессионалу». Функционал разных LMS отличается, но в основном делится на пять частей:

- работа с учебными материалами;
- управление учебными процессами;
- взаимодействие между пользователями;
- аналитика;
- E-commerce (электронная коммерция).

В работу с учебным контентом входит создание обучающего контента и возможность работы с ним, т. е. создание самих курсов и прикрепле-

ние к ним различных материалов, видео-, аудио-, текстовых и других документов.

Функционал для преподавателя – это вебинарная комната, проверка и комментирование домашних заданий.

Управление учебным процессом – это личный кабинет пользователя, реестр преподавателей и обучающихся, календарь занятий, рейтинг активности и успеваемости студентов, ведение документооборота, генерация сертификатов прохождения курсов и архив и хостинг учебных материалов.

Коммуникация между пользователями – это функционал отчетности студентов и обратная связь по ним, обмен документами и контентом.

Взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем – чат, форум, комментирование, система обработки заявок для персональной консультации с преподавателями и наставниками.

В блок аналитики входит статистика успеваемости, анализ обучения и оценка результата.

Платежный функционал – оплата подписки, оплата доступа к курсам и оплата в рассрочку.

В России LMS также называют системами дистанционного обучения.

В LMS проходит обучение по уже существующим программам, заранее загруженным администраторами. LMS работает с готовым учебным контентом, в отличие от LCMS, которая формирует его динамически.

LMS Moodle – система управления обучением. Эта система была создана более десяти лет назад австралийским программистом Мартином Дугиамасом и его коллегами, которые поставили целью создать бесплатный и удобный программный продукт для дистанционного обучения студентов. Австралия – один из лидеров дистан-

ционного обучения. Более 70 млн человек являются официальными пользователями LMS Moodle. Данная система входит в топ-10 онлайн-платформ (Национальная платформа открытого образования, <http://npoed.ru>).

Очень крупные учебные заведения, имеющие сотни тысяч студентов, используют LMS Moodle на регулярной основе, например Открытый университет в Великобритании, Гете-институт, Оксфорд. В любой стране можно найти учебное заведение, которое использует эту платформу, потому что есть ее переводы на все языки мира. В России данная система популярна: школы, дополнительное образование, коммерческие и некоммерческие организации – все используют эту систему, поскольку она удобна и является стандартом в дистанционном обучении. LMS Moodle соединяет учеников и преподавателей на одной образовательной площадке. Все, что должно быть в веб-приложении, здесь имеется: форумы, конференции, чаты, семинары, лекции, добавочные материалы, библиотека. Также дистанционной системой могут пользоваться студенты очной формы обучения для связи с преподавателями в академических перерывах.

LMS Moodle – очень гибкая система, которая учитывает желания студентов и преподавателей, адаптируется под их запросы и нужды. Преподаватели могут менять свою дисциплину, разбивая ее на блоки; студенты могут разделять по блокам информацию для себя. Для более сложных вопросов в данной системе задействованы программисты, которые могут менять код программы. LMS Moodle позволяет создавать самые разнообразные задания (например, ответить на вопрос преподавателя, сняв видео), смотреть лекции в формате интерактив-лекции

в объеме семи минут. Преподаватели стараются изложить материал в течение семи минут, поскольку это оптимальное время, за которое студент воспринимает видео и то, что там объясняется. Если видео преподавателя не раскрывает все темы, в LMS Moodle имеются дополнительные видео по этой теме. Также LMS Moodle содержит семинары, где оценивание студентов возможно самими же студентами. При выполнении тестов моментально видны свои же оценки, к тому же доступно общение с коллегами и преподавателями в чате (Смирнов, 2016, с. 184).

Система LMS Moodle имеет свои преимущества и недостатки. К преимуществам относятся: полностью бесплатная система, готовая к внедрению; мощный аппарат тестирования; разнообразные учебные элементы; возможность реализации дифференцированного обучения; поддержка разнообразных педагогических сценариев и образовательных стратегий. Среди недостатков следует отметить следующее: система бесплатная, но нужен сервер, на которые ее можно установить; требовательна к серверу, т. е. не позволяет установить новую версию данной системы; потребляет много ресурсов, что увеличивает финансовые затраты; система слишком громоздкая, требует серьезного изучения.

Canvas – система дистанционного обучения, разработанная канадской компанией Instructure. Процесс обучения в Canvas построен вокруг понятия «курс». Курс – это набор заданий, которые должен выполнить студент, чтобы пройти обучение. Формировать курс преподаватель может разными способами.

Достоинства Canvas:

- Бесплатное использование.
- Легкий процесс регистрации для все категорий пользователей.

- Не требует сервера.
- Большой набор инструментов для создания курса.

Данная система дистанционного обучения обладает достоинствами, которые уступают системе «Прометей» и Moodle, но она обладает всеми возможностями, которые необходимы для организации дистанционного обучения.

Во многих высших учебных заведениях внедряются дистанционные технологии, имеющие свои преимущества (Шостак, 2018, с. 83):

- возможность обучаться в комфортный период времени, которая гарантируется стабильной работоспособностью системы, фиксирующей только время работы, не убавляя его, если оно утверждено индивидуальным планом;
- возможность обучаться в наиболее комфортных условиях, с доступом в сеть, которая гарантируется индивидуальной автоматизированной рабочей зоной с легкодоступным выходом в сеть из разных частей мира, открывающей возможность доступа для людей с ограниченными возможностями;
- неограниченное количество часов на изучение дисциплины (однако имеется отрезок времени, за который обучающийся должен пройти виртуальный семестр и который меняется в зависимости от дисциплины);
- наличие модулей, созданных деканом с целью дальнейшего развития из комплекса самостоятельных учебных направлений, соответствующих персональным или массовым потребностям;
- вероятность синхронного обучения с высококачественным преподаванием или повышения квалификации;

- контакт посредством сети, взаимодействие между студентами и между студентами и преподавателями, выполненное как интегрированная концепция передачи уведомлений в виде e-mail либо концепция виртуальных семинаров (чат);
 - представление учебно-методического материала в унифицированном виде;
 - условная анонимность интернет-общения, дающая возможность выразить свое мнение людям, которые не могут общаться напрямую, поэтому узнать учащегося можно только благодаря успехам в определенных сферах деятельности, без вмешательства внешних факторов и несмотря на то, какими физическими возможностями он обладает; студент может общаться из любого места, где доступна интернет-связь;
 - удобство в обновлении материала и архивации устаревших документов, в том, что можно в любое время открыть лекции, так как они хранятся в электронном виде и круглосуточно доступны, и убрать в электронное хранилище вместо удаления;
 - самостоятельность и самоконтроль, упорство в достижении цели, так как студент осознает, что нет внешнего контроля, как при очном образовании;
 - ведение практический всего документооборота университета на сайте;
 - осуществление университетами как дистанционного обучения, так и очного и заочного;
 - поддержка связи интернет-сайтами многих университетов не только между студентами и преподавателями, но и между студентами и деканатом, студентами и заведующим кафедрой, отделом кадров и ректором, что, безусловно, положительно влияет как на дистанционное образование, так и на работу самого университета;
 - наличие отдельных порталов, предоставляющих родителям информацию о студентах, дающих им возможность быть в курсе учебы своих детей и позволяющих общаться с преподавателями и высшим руководством университета;
 - видеочаты и конференции. Равно как у каждой системы, есть свои ограничения и зависимости:
 - зависимость от пропускной способности канала клиента сайта;
 - отсутствие доверия к информационным средствам общения и обучения, так как интернет в последнее время очень часто используется мошенниками для собственного заработка путем обмана (система проводит контроль по их обезвреживанию, но так как большинство пользуется возможностью находиться в сети анонимно, процветает безнаказанность);
 - зависимость успешности преподавания от технических средств и навыков владения ими, навыков навигации в интернете и преодоления технических неполадок;
 - недостаток тренажеров и имитаторов различных лабораторий, устройств и общей технической поддержки.
- В Южном федеральном университете большинством образовательных программ высшего образования предусматривается использование дистанционных образовательных технологий при реализации образовательной деятельности. Такое обучение является удобным методом получить знания для студентов с первого по четвертый курс, магистрантов, аспирантов, для людей, у которых нет возмож-

ности посещать лекции из-за работы, болезни, стажировки. Для студентов, обучающихся онлайн, формируется индивидуальная образовательная траектория. Собственные платформы сопровождения онлайн-курсов ЮФУ (edX и Moodle) интегрированы с ресурсом «Одно окно» программы «Современная цифровая образовательная среда». Для того чтобы получить доступ к онлайн-обучению достаточно зайти на портал СЦОС, заполнить заявку, выбрать курс и начать обучение. Обучение включает просмотр лекций, изучение материала курса, прохождение промежуточного контроля. Обучающийся имеет возможность сформировать траекторию обучения на основе необходимости развития нужных компетенций. У зарегистрированного пользователя формируется цифровое портфолио достигнутых результатов с целью обеспечения доступа к ним работодателей и представителей образовательных организаций (Акопян et al., 2019, p. 12).

При успешном прохождении итогового контроля участники получают сертификат, студенты имеют возможность перезачета курса, а также включения его в портфолио и получения баллов в свой рейтинг, которые можно использовать при поступлении в магистратуру.

В Российской Федерации дистанционное образование появилось относительно недавно. Несмотря на это, большинство студентов полагает его приоритетным для себя. Также увеличивается число компаний, отправляющих сотрудников получать дополнительное образование или повышать квалификацию онлайн. Дистанционное образование положительно сказывается на работе, так как значительно экономит время, но не сказывается на качестве образования, а, наоборот,

дает почву для выхода российского образования на более высокий уровень. Подтверждением этому служит то, что лучшие университеты России внедряют дистанционное обучение наряду с очным.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>.
2. *Гузеева Э.Р., Магомедалиева М.Р.* Возможности интернет-ресурсов в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1. С. 277–278.
3. *Жирякова А.В.* Использование сетевых технологий при организации самостоятельной работы студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–5. С. 76–83.
4. Национальная платформа открытого образования. URL: <http://npoed.ru>.
5. *Никуличева Н.В.* Консультации по дистанционному обучению // Народное образование. 2015. № 10. С. 205–208.
6. *Семергей С.С., Семергей С.В., Руденко Н.В.* Использование мультимедийных технологий в преподавании дисциплин политехнической направленности // Психология и педагогика: методология, теория и практика: сб. статей Международной науч.-практ. конф. Челябинск: Аэтерна, 2015. Ч. 2. С. 115–117.
7. *Смирнов С.А.* Применение Moodle 2.3 для организации дистанционной поддержки образовательного процесса // Педагогика и программы. М.: Эдитус, 2016.
8. *Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В.* Дистанционное обучение и его развитие. М.: Дашков и Ко, 2007.
9. *Шостак Е.В.* Самостоятельная работа студентов вуза с применением мобильных технологий // Мир университетской науки: культура, образование. 2018. № 10. С. 80–86.
10. *Akopyan, M.A., L.A. Ogannisyan and S.V. Kotov,* 2019. Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education. In: Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (pp. 10–15). Dushanbe: Atlantis Press.
11. *Cavus, N.,* 2011. Investigating mobile devices and LMS integration in higher education: student perspectives. Procedia Computer Science, 3: 1469–1474.

References

1. Federal law No. 273-FZ dated December 29, 2012 "On education in the Russian Federation". URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>. (rus)
2. *Guzueva, E.R. and M.R. Magomedalieva*, 2019. Opportunities of Internet resources in the formation of professional competencies of future specialists. *The World of Science, Culture, Education*, 1: 277–278. (rus)
3. *Zhiryakova, A.V.*, 2016. Use of network technologies in the organization of independent work of university students. *Problems of modern pedagogical education*, 53–5: 76–83. (rus)
4. National platform for open education. URL: <http://npoed.ru>. (rus)
5. *Nikulicheva, N.V.*, 2015. Consultations on distance learning. *National Education*, 10: 205–208. (rus)
6. *Semerger, S.S., S.V. Semerger and N.V. Rudenko*, 2015. Use of multimedia technologies in teaching polytechnic disciplines. In: *Psychology and pedagogy: methodology, theory and practice: collection of articles of the International Research Conference (Part 2, pp. 115–117)*. Chelyabinsk: Aeterna. (rus)
7. *Smirnov, S.A.*, 2016. Using Moodle 2.3 for the organization of remote support of the educational process. In: *Pedagogy and Programs*. Moscow: Editus. (rus)
8. *Trainev, V.A., V.F. Gurkin and O.V. Trainev*, 2007. Distance learning and its development. Moscow: Dashkov and Co. (rus)
9. *Shostak, E.V.*, 2018. Independent work of students at higher educational institutions relying on mobile technologies. *The World of Academia: Culture, Education*, 10: 80–86. (rus)
10. *Akopyan, M.A., L.A. Ogannisyan and S.V. Kotov*, 2019. Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education. In: *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"* (pp. 10–15). Dushanbe: Atlantis Press.
11. *Cavus, N.*, 2011. Investigating mobile devices and LMS integration in higher education: student perspectives. *Procedia Computer Science*, 3: 1469–1474.

УДК 372.881.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-23-28

**Шаповалова Л.И.,
Хоруженко Н.А.**

СТРУКТУРА И МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ E-MAIL-ПРОЕКТОВ

Ключевые слова: E-mail-проект, структура E-mail-проекта, методическая организация E-mail-проекта, новые средства массовой информации, преподавание иностранных языков, планирование, реализация, подведение итогов, оценивание E-mail-проекта.

Новые средства массовой информации все больше влияют на преподавание иностранных языков и становятся его неотъемлемой частью. Особенно в качестве новых возможностей для изучения языка воспринимаются и используются информационные и коммуникационные функции всемирной сети Интернет. В дидактической литературе эффективное использование новых средств массовой информации в учебной практике рассматривается как возможность реализации таких учебно-теоретических целей, как автономия обучающихся, ориентация на действия, аутентичность и межкультурное обучение. Ввиду растущего влияния новых средств массовой информации на преподавание иностранных языков меняются требования к квалификации учителей. Новые медиа становятся предметом университетского образования и подготовки учителей иностранных языков.

Целью данной статьи является обзор структуры E-mail-проектов и методических предпосылок для их планирования и эффективной реализации на уроках иностранного языка.

Работа над E-mail-проектом представляет собой особую возможность использования новых средств массовой информации в преподавании иностранных языков. Под E-mail-проектом следует понимать совместную работу двух или более партнеров над проектом, направленную на решение поставленной задачи в течение определенного промежутка времени (Chrissou, 2005, S. 23). Результатом реализации E-mail-проекта, как правило, является конечный продукт. Благодаря аутентичности общения в классе работа над E-mail-проектами относится к формам естественного обучения. В связи с интеграцией новых средств массовой информации в образователь-

ный процесс традиционное обучение проектам претерпевает значительные изменения. Скорость передачи информации, низкие финансовые затраты, доступность компьютерных технологий и мультимедийной системы способствуют эффективной организации современного обучения в форме E-mail-проекта. Необходимым условием для этого является дидактически значимое внедрение E-mail-проектов в педагогическую практику (Chrissou, 2005, S. 24).

Этап планирования и согласования. Целенаправленное планирование – это необходимое условие для успешного проекта. Важным компонентом планирования является вовлеченность обучающихся (Eck u.a., 1994, S. 68). Именно заинтересованность обучающихся в проекте и их вовлеченность выступают отправной точкой для предложения осуществления проекта. Согласование деятельности проекта также существенно влияет на его успешную реализацию. Для этого преподавателю необходимо иметь четкое представление и понимание того, как будет осуществляться проект и каким будет взаимодействие партнеров по проекту. Прежде всего, это включает в себя установление точных временных рамок, т.е. длительности проекта и периодичности общения. На этапе согласования проектной деятельности преподавателем и участниками проекта обсуждается примерный план работы. Кроме того, определяется язык, на котором должно осуществляться общение. Особенно на начальном этапе изучения иностранного языка следует договориться о прибегании к родному языку. Ключевую роль на этапе согласования проекта играет распределение ролей среди участников проекта (ibid., S. 64).

Этап реализации. Фаза реализации проекта начинается со знакомства

участников проекта, поскольку личное общение партнеров по проекту очень важно. Стоит отметить, что работа данной фазы включает в себя сбор информации внутри группы, а также подготовку тематического контента. После сбора информации следуют внешние коммуникационные процессы, в которых происходит обмен информацией между участниками проекта. Затем участники проекта сравнивают результаты проделанной другими работы со своими собственными.

Этап оценивания, подведения итогов. Этот этап отражает степень достижения поставленных целей. Для этого участникам проекта предлагается заполнить анкету, которая дает повод для размышлений и саморефлексии. Отвечая на вопросы, участники проекта задумываются над тем, какими компетенциями они овладели по завершении проекта, а также какие методы и социальные формы были задействованы (Wicke, 1997, S. 118). Здесь также должны быть отмечены недостатки в реализации проекта и предложения по улучшению. Положительный и отрицательный опыт может быть полезен при планировании будущих проектов.

Важным фактором успешного использования проектного метода обучения в образовательном процессе является тщательная организация. Это означает надлежащее планирование проекта и тщательный контроль. В дидактической литературе, касающейся этапов E-mail-проекта, отражены факторы, которые следует учитывать при его подготовке, реализации и оценивании. Данные факторы упоминаются как правила, требования для разработки проекта (Donath, 2002) или переменные решения (Bubenheimer, 2001). В основном все перечисленные факторы представляют собой методические основы, касающиеся орга-

низации обучения и дидактических аспектов, и применяются на различных этапах E-mail-проектов. В зависимости от поставленных целей они относятся к процессу принятия решений, который отражает реализацию и методико-дидактическую организацию E-mail-проектов. Решение преподавателя и обучающихся по определенным методическим и организационным вопросам имеет последствия для реализации проекта и, следовательно, для учебного процесса. Обсуждаются следующие методические аспекты разработки проекта: временные рамки, партнеры по проекту, социальные формы, выбор тем, использование технических средств обучения, работа над ошибками, оценивание.

Временные рамки E-mail-проектов значительно разнятся. Краткосрочные проекты длительностью в несколько дней противопоставляются долгосрочным проектам, которые могут длиться полгода или целый год. Исходя из имеющихся примеров, можно заметить, что E-mail-проекты, как правило, имеют продолжительность от нескольких недель до нескольких месяцев (Chrisou, 2005, S. 28).

При выборе группы партнеров следует учитывать такие факторы, как уровень изучения языка и возраст обучающегося. Кроме того, необходимо решить, подходят ли носители немецкого или изучающие немецкий язык в качестве партнеров по проекту. Существенные различия в уровне владения иностранным языком могут негативно повлиять на реализацию E-mail-проекта. Особенно на начальной стадии изучения иностранного языка привлечение носителей языка может иметь тормозящий эффект (Chrisou, 2005).

Также возникает вопрос о том, следует ли включать одного или несколь-

ких партнеров в проект. В то время как двусторонние проекты способствуют развитию конкретных навыков у обучающихся, что особенно позитивно для начинающих, преимущество многосторонних проектов заключается «в большем разнообразии горизонтов», которые привлекают различных партнеров (Bubenheimer, 2001).

Одним из параметров, имеющих особое значение при организации E-mail-проектов, является определение подходящих социальных форм. Примеры реализованных E-mail-проектов свидетельствуют, в частности, о партнерской или групповой работе. Это подтверждается тем фактом, что партнерская или групповая работа способствует повышению мотивации у обучающихся и развитию их творческого потенциала. Стоит отметить, что от формы взаимодействия зависит согласование содержания проекта на его отдельных этапах реализации (Chrisou, 2005, S. 28).

Конструктивистская теория обучения, основная идея которой заключается в том, чтобы обучающийся конструировал новые идеи и понятия, основанные на своих прежних знаниях, также включена в социальный контекст. Взаимодействие имеет фундаментальное значение для обучения (Bimmel, Rampillon, 2000, S. 40). Это обусловлено тем, что в малой группе «могут быть проверены индивидуальные гипотезы и сопоставлены субъективные понятия» (Wolff, 2001, S. 246). И последнее, но не менее важное: партнерская и групповая работа может способствовать преодолению языковых трудностей отдельных обучающихся. Таким образом, выбор подходящей социальной формы помогает оптимизировать учебный процесс. Согласно Клипперту, использование групповой работы на разных этапах реализации

E-mail-проектов имеет смысл. При этом происходит распределение ролей между участниками проекта, которые необходимо менять на каждом этапе реализации, чтобы все участники проекта смогли попробовать себя в новой роли (Klippert, 2001, S. 264).

Такой подход создает ясность в отношении каждой задачи, решение которой вы берете на себя. Смена ролей также имеет преимущество внутренней дифференциации, так как при этом могут быть учтены и осознаны индивидуальные потребности в обучении, стили и привычки обучения (Bimmel, Rampillon, 2000, S. 34). Кроме того, решение о партнерской или групповой работе может быть следствием отсутствия технического оснащения, что делает необходимой работу нескольких обучающихся на одном компьютере (Chrissou, 2005, S. 29).

Для сосредоточенности и самостоятельности обучающегося представляется целесообразным оставить право определения содержания проекта за ним самим. Возможность принять участие в выборе темы, с одной стороны, приводит к тому, что обучающийся начинает идентифицировать себя с проектом, а с другой – позволяет интенсивно взаимодействовать с учетом собственных пожеланий и потребностей обучающегося. Обсуждаемые темы, которые включают жизненную реальность и опыт обучающихся, являются особенно продуктивными. А вот темы, в которых преобладают факты (например, исторические или статистические данные), считаются менее продуктивными (Bubenheimer, 2001).

Выбор темы напрямую зависит от уровня владения иностранным языком, в связи с этим предлагается поэтапная дифференциация выбора темы: на начальном уровне обмен должен касаться непосредственного окру-

жения обучающихся (ibid.). Стоит отметить, что определение содержания проекта на начальном этапе изучения иностранного языка осуществляется преподавателем. На среднем уровне тематические обсуждения в соответствии с индивидуальными интересами выходят на первый план, в то время как на продвинутом уровне проводятся междисциплинарные проекты (Chrissou, 2005, S. 30).

Важным фактором при определении содержания является соответствующая учебная программа, которая предлагает включить проектную работу в определенные тематические, краеведческие и межкультурные контексты. Это, безусловно, сказывается на «свободе действий» обучающихся. Тем не менее им необходимо принимать участие в организационных вопросах, касающихся реализации проекта (Bubenheimer, 2001).

Для группового общения по-прежнему важна доступность традиционных медиа, таких как доска или флип-чарт и цифровой проектор с экраном. Соответствующее техническое оснащение способствует более эффективному усвоению информации. Для проектной работы могут быть задействованы мультимедийные ресурсы. Таким образом, информация, которой обмениваются участники проекта, может представляться в разной форме (аудио-, видео- или фотоматериалы) (Chrissou, 2005, S. 30). Это оказывает положительное влияние на результат обучения (Breindl, 1997, S. 307). В частности, обмен дополнительными личными материалами, например классными фотографиями или видео, вносит вклад в создание личной учебной среды (Donath, 1996, S. 22).

Одним из аспектов проектной работы является степень корректирующего вмешательства со стороны преподавателя. Корректирование не нуждается

в детализации, но оно, безусловно, играет важную роль в успешной реализации проекта (Chrissou, 2005). Корректирующее вмешательство преподавателя не в последнюю очередь зависит от типа текста. Если это личные тексты, предназначенные для установления и поддержания контактов, то их корректирование, как правило, неуместно, в отличие от фактических тематических текстов (Donath, 1996, S. 24). В любом случае элемент корректировки текста должен заранее согласовываться между преподавателями.

В проектной работе значимое место занимает форма контроля целей обучения. Это касается «как обзора содержания обучения, пройденных грамматических структур, так и новой лексики» (ibid., S. 30). В связи с этим, оценивая работу над проектом, учитель в первую очередь обращается к текстам, которые написали участники в рамках E-mail-проекта. Даже если проектную работу индивидуально оценить не так просто, то традиционное оценивание все же возможно (ibid., S. 23).

По-прежнему существует потребность в исследованиях использования E-mail-проектов в изучении иностранных языков. Число эмпирических исследований, посвященных проектному методу обучения, и E-mail-проектам в частности, все еще мало. Вопросы, касающиеся реализации E-mail-проектов и их интеграции в практику преподавания также являются критическими. В контексте школьного образования вопрос о согласовании проектной деятельности с учебной программой до сих пор остается открытым. В связи с этим необходимо объединить традиционную учебную деятельность с проектной работой. Не менее интересным представляется вопрос о том, в какой степени цели обучения, установленные учебной программой,

реализуются проектной работой. Требования к учебному плану и нехватка времени могут быть препятствием для внедрения проектного метода обучения в образовательный процесс. Таким образом, учителю необходимо находить способы интеграции проектного метода в учебно-познавательную деятельность обучающихся с целью расширения их компетенций и закрепления на практике навыков и умений.

В рамках реализации проекта «Школа цифрового века», который с 2012 г. осуществляется на кафедре немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ и в школе № 60 им. пятого гвардейского Донского казачьего кавалерийского Краснознаменного Будапештского корпуса г. Ростова-на-Дону, мы разрабатываем новый международный E-mail-проект *Hobbys*. На подготовительном этапе проекта совместно с учителем немецкого языка Е.Ф. Путиловой мы принимаем активное участие в разработке плана урока с учетом выбранной обучающимися темы. На этапе согласования проектной деятельности нам удалось составить примерный план работы. На данном этапе разработки международного E-mail-проекта мы также согласовали деятельность каждого участника проекта, обсудили формы взаимодействия партнеров по проекту. Для сосредоточенности и самостоятельности обучающихся мы посчитали целесообразным оставить право определения содержания проекта за ними.

Литература

1. *Bimmel, P. und U. Rampillon*, 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
2. *Breindl, E.*, 1997. *DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache*. *Deutsche Sprache*, 25 (40): 289–342.
3. *Bubenheimer, F.*, 2001. *E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. URL: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emaildaf.html>.

4. *Chrissou, M.*, 2005. Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht. *Essener Linguistische Skripte*, 5 (2): 23–33.
5. *Donath, R.*, 1996. E-Mail-Projekte im Englischunterricht. *Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen*. Stuttgart: Klett.
6. *Donath, R.*, 2002. Organisation von E-Mail-Projekten: 10 goldene Regeln. URL: <https://www.reinhard-donath.de>.
7. *Eck, A., L. Legenhausen und D. Wolff*, 1994. Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer Spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme. In: *Fechner, J.* (Hrsg.). *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
8. *Klippert, H.*, 2001. Teamentwicklung im Klassenraum. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Praxis.
9. *Wicke, R.*, 1997. Vom Text zum Projekt. *Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Berlin: Cornelsen.
10. *Wolff, D.* E-Mail und moderner Fremdsprachenunterricht. In: *Jung, U.* (Hrsg.), 2001: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang.
2. *Breindl, E.*, 1997: DaF goes Internet! New developments in German as a foreign language. *German language*, 25 (40): 289–342. (germ)
3. *Bubenheimer, F.*, 2001. E-mail projects in German as a foreign language lesson. URL: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emaildaf.html>. (germ)
4. *Chrissou, M.*, 2005. On the structuring and methodical design of E-mail projects in GFL lessons. *Essen Linguistic Scripts*, 5 (2): 23–33. (germ)
5. *Donath, R.*, 1996. E-mail projects in English classes. *Authentic communication with English speaking partner classes*. Stuttgart: Klett. (germ)
6. *Donath, R.*, 2002. Organizing E-mail projects: 10 golden rules. URL: <https://www.reinhard-donath.de>. (germ)
7. *Eck, A., L. Lassenhausen and D. Wolff*, 1994. Telecommunications as a tool for designing a learning environment promoting language learning: possibilities and problems. In: *Fechner, J.* (Ed.). *New ways in computer-aided foreign language teaching*. Berlin: Langenscheidt. (germ)
8. *Klippert, H.*, 2001. Team development in the classroom. 6th ed. Weinheim: Beltz Praxis. (germ)
9. *Wicke, R.*, 1997. From text to project. *Creative text work and open learning in the classroom “German as a foreign language”*. Berlin: Cornelsen. (germ)
10. *Wolff, D.* Email and modern foreign language teaching. In: *Jung, U.* (Ed.), 2001: *Practical Guide for Foreign Language Teachers*. Frankfurt am Main: Lang. (germ)

References

1. *Bimmel, P. and U. Rampillon*, 2000. *Learner autonomy and learning strategies*. Berlin: Langenscheidt. (germ)

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-29-38

**Семенова Д.А.,
Токтарова В.И.**

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, интернет-проект, сервисы интернет-технологий, форсайт.

На современном этапе развития мирового сообщества требования, предъявляемые к уровню подготовки специалистов любой отрасли профессиональной деятельности, существенно выросли. Так, по ФГОС ВО (3++) у выпускника, освоившего программу бакалавриата, наряду с другими, должна быть сформирована универсальная компетенция (УК-2) из категории компетенций «Разработка и реализация проектов». Другими словами, обучающийся должен уметь определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. Кроме того, компетентностный подход, являющийся одним из основных образовательных подходов настоящего времени, предполагает такую учебную деятельность, которая позволит каждому участнику образовательного процесса построить свою индивидуальную траекторию, удовлетворяющую его внутренним потребностям и мотивам. Компетентностный подход предполагает использование интерактивных методов обучения в процессе формирования компетенций обучающихся, в том числе и проектной компетентности. Формирование проектной компетентности происходит в процессе реализации проектной деятельности, внедрение которой в практику современной высшей школы способно обеспечить высокий уровень формируемой профессиональной компетентности студентов.

Мы под *проектной деятельностью* понимаем совместную деятельность обучающихся по эффективному решению поставленной задачи на всем жизненном цикле проекта – от постановки проблемы до результата.

Проектная деятельность реализуется в соответствии с принципами:

– *пошаговости* – разбиения всего процесса решения задачи на этапы

- и постепенного достижения результата, поэтапного перехода от идеи к ее конкретизации, а затем к алгоритму ее достижения, реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего;
- *совместности* (кооперации) – объединения усилий всех участников проектной деятельности для решения проблемы;
 - *прогностичности* – ориентированности на будущее состояние объекта;
 - *продуктивности* – обязательности ориентации на получение значимого и реального результата;
 - *нормирования* – обязательности прохождения всех этапов жизненного цикла проекта;
 - *обратной связи* – необходимости после окончания каждого этапа реализации проектной деятельности получать информацию о ее результативности и при необходимости корректировать ее;
 - *саморазвития* – ориентации не только на субъект проектирования и его активность, но и на формирование новых проектов как результата достижения поставленных целей;
 - *перспективности* – достижения положительного различия между желаемым состоянием предмета проектирования (каким оно должно быть) и актуальным (каково оно есть).

Д. Хенри, занимаясь исследованиями проектной системы обучения, анализирует отношение студентов европейских вузов к проектной работе (Henry, 1994). Студенты отмечают такие положительные результаты этой работы, как развитие инициативы, более глубокое проникновение в предмет исследования, развитие умения работать самостоятельно, интеллектуальных умений, умения представить продукт творческой деятельности, освоение новых видов деятельности.

Также отмечается, что при переходе на проектную технологию обучения одним из самых больших препятствий для многих педагогов является необходимость отказаться от некоторой степени контроля над обучающимися. Многие традиционные практики остаются, но они пересматриваются в контексте проекта.

В основе мировой проектной технологии лежит совместная работа по решению некоторой задачи, или, другими словами, работа над проектом.

Современная научная литература изобилует различными определениями понятия «проект». Сопоставим трактовки из зарубежной и отечественной литературы.

Так, в словаре С.И. Ожегова термин «проект» определяется такими понятиями, как замысел, план. Е.С. Полат дает более детальное определение проекта, понимая под ним деятельность по достижению нового результата в рамках установленного времени с учетом определенных ресурсов (Новые педагогические и информационные технологии..., 2001). Практически идентично определяет проект и В.Н. Фунтов, говоря, что это целенаправленная, ограниченная во времени деятельность, осуществляемая для удовлетворения конкретных потребностей при наличии внешних и внутренних ограничений и использовании ограниченных ресурсов (Фунтов, 2011). В стандарте управления проектами PRINCE2 (Великобритания) говорится о проекте как о комплексе взаимосвязанных мероприятий, целью которых является создание уникального продукта или услуги в рамках временных и ресурсных ограничений.

Из приведенных выше определений и существующих стандартов управления проектами можно выделить следующие особенности, присущие проектам:

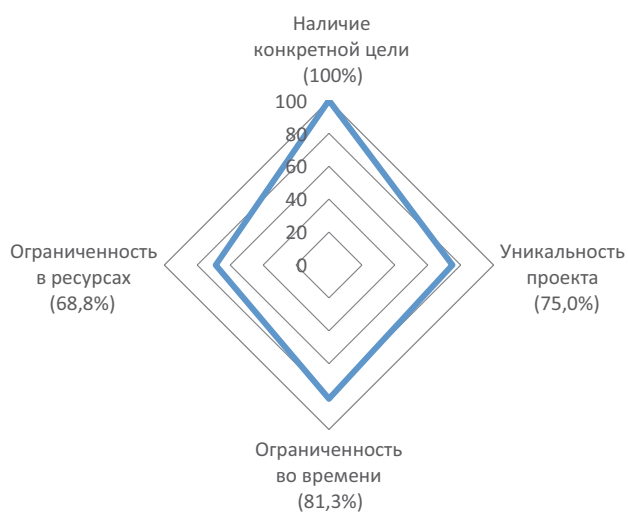
- *наличие конкретной цели* (результата): определение цели – первоочередной этап проектной деятельности. Иногда достижение основной цели проекта происходит за счет достижения промежуточных целей, которые также необходимо определить заранее;
- *уникальность проекта*: может относиться как к проекту в целом, так и к отдельным его характеристикам (технологии его реализации, методы, средства и т.д.);
- *ограниченность во времени*: любой проект имеет свое начало и завершение, длительность может быть от нескольких часов до десятилетий, завершение проекта обычно связано с достижением поставленной цели проекта или установлением факта, что она не может быть достигнута;
- *ограниченность в ресурсах*: в первую очередь говорит о том, что у любого проекта есть свой бюджет и реализация проекта должна происходить в его рамках.

Проанализировав более 15 определений, мы выявили, что параметр «наличие конкретной цели» встречается в 100% определений, пара-

метр «ограниченность во времени» – в 81,3%, «уникальность проекта» – в 75,0%, «ограниченность в ресурсах» – в 68,8% (рисунок).

Отдельно хочется отметить, что проект носит разовый характер, поэтому проектом не может считаться повторяющаяся деятельность, так как иначе он превращается в процесс. Ни один из этапов не подразумевает возврата к той или иной точке проекта, хотя деятельность может повторяться.

Главной целью организации проектной деятельности является создание условий, при которых обучающийся имеет возможность приобретения навыков общения за счет работы в группах с разными интересами, а также развития исследовательских способностей (умения обобщать, наблюдать, анализировать, выдвигать гипотезы). Данная деятельность направлена на то, чтобы обучающийся тратил основную часть времени работы над проектом на самостоятельную деятельность с различными ресурсами вне стен учебного заведения. Это влечет за собой существенные изменения не только в формах организации образовательного процесса, но и в распределении ролей педагога и обучающегося.



Частота упоминания признаков проекта в авторских определениях

Традиционно доминирующая роль преподавателя как источника знаний сменяется на роль фасилитатора (помощника) по приобретению новых знаний и умений обучающимся. Роль обучающегося тоже меняется с пассивного участника образовательного процесса на основного субъекта деятельности, ему предоставляется свобода в выборе способов и видов деятельности для достижения результатов обучения. Изменение ролей педагога и обучающегося существенно повлияло на традиционную систему обучения, на протяжении столетий лежащую в основе образовательного процесса и способствующую линейному формированию личности обучающегося. Единственным путем передачи знаний, определенным тем временем, был путь от педагога к обучаемому. За счет развития альтернативных способов получения информации (интернет, современные библиотеки, интерактивные пространства и др.) у обучающегося появилось множество альтернативных способов получения информации.

В дорожной карте «Образование 2030», представленной Агентством стратегических инициатив, прогнозируется, что в период 2022–2030 гг. произойдет слом/ликвидация традиционных моделей образовательной системы (Гретченко, 2010). Главный акцент делается на форсайт-проектах.

В переводе с английского языка foresight означает «предвидение», «взгляд в будущее». По определению американского эксперта Б. Мартина, *форсайт* – систематическая попытка заглянуть в долгосрочное будущее науки, технологии, экономики и общества с целью идентификации зон стратегического исследования и появления родовых технологий, подающих надежды на самые крупные экономические и социальные выгоды.

Главной целью разработки форсайт-проекта является поиск альтернативных путей развития объекта прогнозирования, т.е. определение возможных вариантов будущего. Форсайт-проекты по своему содержанию более широкие, чем просто проекты. Создание проекта, кроме постановки цели, предполагает и определение способов ее достижения. Форсайт-проекты не ограничивают рамками творческий потенциал обучающегося, позволяя в качестве результата работы представить определенную концепцию развития или просто вектор, определяющий направление работы на долгосрочную перспективу. Вовлечение в процесс работы экспертов из смежных сфер деятельности является особенностью форсайт-проектов. Подобное сотрудничество способствует генерации большего количества идей, развивает навыки совместной работы и умение сообща находить решения, улучшающие собственные стратегии участника форсайт-проекта.

Кроме получения стандартного результата (получение и распространение нового знания), форсайт-проекты направлены на создание единого представления о ситуации и развитие неформальных взаимосвязей между их участниками (формирование навыков совместной работы). Форсайт-проекты всегда ориентированы на разработку практических действий по достижению выбранных стратегических ориентиров. Все перечисленное выше позволяет эффективно внедрять технологию создания форсайт-проектов в образовательный процесс, способствуя организации групповой работы, участники которой предлагают собственное видение будущего, раскрывая свой творческий потенциал.

Кроме форсайт-проектов, особое внимание в последние годы уделяется таким видам проектов, как социаль-

ные, технологические, инновационные и инвестиционные проекты.

Социальный проект – это стратегия, направленная на решение актуальной социальной проблемы. Ее реализация будет способствовать улучшению социальной ситуации в конкретном коллективе, регионе, социуме (Никонова, 2015). Реализация такого проекта способствует становлению обучающегося в общественной жизни через практическое решение насущных социальных проблем. Из множества социальных проектов можно выделить проекты-идеи (создают новые виды деятельности, практики, сообщества и т.п.), проекты-проблемы (акцентируют внимание на социальных проблемах, которые по разным причинам замалчивались или не замечались и т.п.), проекты-функции (решают реальные социальные проблемы).

Технологический проект – один сводный или целый набор документов, представляющие собой результат процесса проектирования (Технологический проект, <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1338354>). Термин «технологическое проектирование» пришел в педагогику из области промышленности, где обозначает разработку оптимальных технологических решений и необходимых организационных условий выполнения технологических процессов и работ. Технологический проект может состоять из чертежей, сопровождающихся описанием, в которое входят различные расчеты. Технологическое решение включает в себя меры, направленные на модернизацию под условия конкретного производственного процесса различных решений, в том числе архитектурных, инженерно-технических, проектных.

Инновационный проект – это комплекс работ и мероприятий, объединенный единой целью и приуроченный к определенному времени, тематикой

которого является создание и продвижение на рынок новых высокотехнологичных продуктов. В обязательном порядке указываются ответственные за реализацию проекта или его части, используемые ресурсы и источники (Управление инновационными проектами..., 2011). Понятие инновационного проекта имеет сложную структуру, в связи с чем может характеризовать как форму целевого управления инновационной деятельностью и ее процесс, так и комплект документации, необходимой для внедрения нововведений. Полный жизненный цикл любого инновационного проекта состоит из таких укрупненных этапов, как «наука – производство – потребление», подразумевающих, что идея инновационного проекта должна базироваться на научных и маркетинговых исследованиях, а производство – опираться на научные достижения и адаптироваться под потребителя.

В соответствии с Федеральным законом «Об инвестиционной деятельности в Российской Федерации, осуществляемой в форме капитальных вложений» от 25 февраля 1999 г. № 39-ФЗ инвестиционный проект – это работа, включающая в себя обоснование экономической целесообразности проекта и капитальных вложений в него, объемов и сроков осуществления данной деятельности, описание практических действий по осуществлению инвестиций (бизнес-план), необходимую проектно-сметную документацию, разработанную в соответствии с законодательством РФ и утвержденными в установленном порядке стандартами (нормами и правилами).

В инвестиционный проект включается проектно-сметная документация, составленная в соответствии с требованиями действующих стандартов, либо бизнес-план. Одной из особенностей инвестиционного процесса является неопределенность его затрат

и результатов, причем степень этой неопределенности не является величиной постоянной и может значительно варьироваться.

Каждый проект, независимо от его принадлежности к тому или иному типу, состоит из ряда этапов, составляющих жизненный цикл проекта.

Жизненный цикл проекта – это обозначение и раскрытие последовательности всех фаз (этапов) его реализации от замысла («рождения») до исчезновения («отмирания») (Бурков, Ириков, 1994).

Общепринятой концепции фаз жизненного цикла проекта нет, так как каждый проект уникален. Так, в соответствии с ГОСТ Р 54869-2011 управление проектом состоит из таких процессов, как инициация, планирование, организация исполнения, контроль и завершение проекта.

Следует отметить, что существуют основные ключевые фазы жизненного цикла проектов, присущие практически всем проектам:

- поисковая: определение тематики проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта;
- аналитическая: сбор и анализ информации, поиск оптимального пути решения поставленной проблемы, построение алгоритма достижения результата, анализ имеющихся ресурсов;
- практическая: реализация алгоритма достижения целей проекта, контроль качества, внесение (при необходимости) изменений в процесс реализации проекта;
- контрольная: анализ результатов реализации проекта и оценка качества выполнения;
- презентационная: подготовка и презентация проекта, определение возможностей дальнейшего использования результатов проекта.

Эти же фазы характерны и для проектов в сфере образования. Популярность проектной деятельности возрастает за счет появления новых образовательных средств (к числу которых относятся интернет-технологии), направленных на ее эффективную реализацию.

Так, на поисковой фазе проекта интернет может стать источником информации за счет своих информационных ресурсов, предоставляющих обучающемуся не только доступ к огромному количеству текстовой информации, но и возможность организации совместного поиска и анализа решений подобных задач, обмена опытом, выявления слабых и сильных сторон реализуемого проекта и мотивации его дальнейшего осуществления. На презентационном этапе благодаря наглядности и интерактивности мультимедийных объектов, входящих в состав интернет-технологий, существует возможность на интуитивном понятном уровне представить результаты проекта конечному пользователю.

Интернет и его социальные сервисы также могут стать платформой для организации и реализации проекта в коллективной, групповой или индивидуальной форме работы обучающихся. В этом случае работа над проектом будет направлена на развитие различных навыков обучающихся (критическое и креативное мышление, умение ориентироваться в информационном пространстве, структурировать и актуализировать свои знания, способность выявить, обосновать проблему и найти эффективный путь ее решения).

Подчеркнем, что внедрение интернет-технологий в проектную деятельность привело к появлению новых видов проектов – интернет-проектов.

Интернет-проект – это:

- процесс создания студентами сайта, позволяющего решить интересную, полезную и связанную с реальной

- жизнью задачу (веб-проект) (Андреева, 2015);
- проект, имеющий важную миссию: отработать механизм организации сетевого взаимодействия в контексте образования (Иванова, 2012);
 - совокупность гипертекстовых документов, отражающих общий замысел (план) или предварительные схемы создания какой-либо информационной инфраструктуры (Петюшкин, 2002);
 - образовательные технологии, позволяющие их участникам решать свои учебные (образовательные) задачи при помощи организации собственной деятельности в кооперации с партнерами и коллегами (в том числе из разных стран) и использования ресурсов интернета (Савелова, 2001);
 - гибкий педагогический инструмент, который может быть представлен большим разнообразием способов организации и форм проведения и может быть использован для решения многих педагогических задач (Ярмолинская, 2016).

Существуют следующие типы интернет-проектов:

- *учебный телекоммуникационный проект* – совместная (с общей проблемой, целью, методами и способами деятельности для достижения общего результата) учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся с использованием компьютерной телекоммуникации (Новые педагогические и информационные технологии..., 2001);
- *телекоммуникационный образовательный проект* – совместная, определенным образом организованная деятельность определенного коллектива (ученые, преподаватели, обучающиеся), реализуемая с

использованием телекоммуникационных технологий; эта деятельность направлена на достижение согласованного педагогического результата и ограничена во времени (Ахаян, 2000);

- *дистанционный мультимедийный интернет-проект* – технология организации учебной деятельности по заранее определенным этапам, использующая сетевые коммуникации для взаимодействия его участников (Адамский и др., 2013);
- *мобильный интернет-проект* – совместная деятельность с использованием мобильных интернет-технологий, направленная на достижение уникального результата в пределах установленного времени с учетом определенных ресурсов;
- *smart интернет-проект* – гибкий интернет-проект, предполагающий наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа, способность быстро и просто настраиваться под уровень и потребности обучающегося, управляемость и доступность из любой точки.

Итак, в основе интернет-проекта лежит совместная деятельность участников команды проекта с использованием средств интернет-технологий. Привлечение средств интернет-технологий в проектную деятельность способствует организации совместной деятельности обучающихся по созданию продукта проектной деятельности, обеспечению взаимодействия коллектива и постоянному росту качества проектных работ.

Возможности и сервисы интернет-технологий по стадиям жизненного цикла проекта представлены в таблице.

Применение интернет-технологий при реализации проектной деятельности направлено на симбиоз их дидак-

Интернет-технологии в процессе жизненного цикла проекта

| Фаза проекта | Средства и сервисы интернет-технологий | Предназначение |
|-----------------|---|--|
| Поисковая | Сеть Интернет (Google-поиск, Yandex-поиск и др.) | Поиск и анализ информации |
| | Форумы, блоги (ВордПрес, Блогер, Тумбл, ЛайвЖурнал и др.) | Общение по теме, сбор информации |
| | Чаты, электронная почта (WhatsApp, Viber, Telegram, Google, Mail, Rambler, Yandex и др.) | Общение, когнитивное взаимодействие субъектов образовательного процесса |
| | Средства для хранения закладок (Делишес и др.) | Создание сетевого сообщества и поиск информации по теме проекта |
| | Социальные сетевые сервисы для хранения мультимедиа ресурсов (Fotolink, Youtube, Документы Гугл, Podster и др.) | Отбор и структурирование учебной информации, проведение совместной поисковой/исследовательской работы |
| Аналитическая | Карты знаний (mindmap, bubbl и др.) | Структурирование информации, выделение ключевых понятий, моделирование взаимосвязи между ними |
| | Блоги (Блогер, Тумбл, ЛайвЖурнал и др.) | Создание тематической дискуссии в сетевом сообществе |
| | Чаты, электронная почта (WhatsApp, Viber, Telegram, Google, Mail, Rambler, Yandex и др.) | Общение, организация обратной связи, совместное обсуждение проектного исследования |
| | ВикиВики (Википедия, Летописи и др.) | Организация совместного обсуждения в сети, внесение изменений, комментирование |
| | Геосервисы (Maps.google, Earth.google, Wikimapia и др.) | Организация поисково-исследовательской работы |
| Практическая | Социальные сетевые сервисы для хранения мультимедиа-ресурсов (Fotolink, Youtube, Документы Гугл, Podster и др.) | Хранение, передача и совместное использование информации разных форматов |
| | Чаты, электронная почта (WhatsApp, Viber, Telegram, Google, Mail, Rambler, Yandex и др.) | Общение, организация обратной связи, обсуждение результатов этапов проекта, коммуникация членов проектной группы |
| | Блоги (Блогер, Тумбл, ЛайвЖурнал и др.) | Совместное сетевое обсуждение по проекту |
| | Вебинары (webinar.ru, webinar.tw, MyOwnConference, Zoom и др.) | Обсуждение проекта, ответы на вопросы, в качестве информационно-справочного ресурса |
| Контрольная | Геосервисы (Maps.google, Earth.google, Wikimapia и др.) | Организация поисково-исследовательской работы |
| | Карты знаний (mindmap, bubbl и др.) | Формирование карты знаний реализованного проекта и отражение взаимосвязей внутри и вне его |
| | ВикиВики (Википедия, Летописи и др.) | Организация совместного обсуждения в сети, внесение изменений, комментирование |
| | Чаты, электронная почта (WhatsApp, Viber, Telegram, Google, Mail, Rambler, Yandex и др.) | Общение, организация обратной связи, коммуникация членов проектной группы |
| | Блоги (Блогер, Тумбл, ЛайвЖурнал и др.) | Совместное сетевое обсуждение по проекту |
| Презентационная | Социальные сетевые сервисы для хранения мультимедиа-ресурсов (Fotolink, Youtube, Документы Гугл, Podster и др.) | Хранение, передача и совместное использование информации разных форматов |
| | Текст, видео, звук, графика, анимация | Наглядное и информационное представление результатов проекта |
| | Геосервисы (Maps.google, Earth.google, Wikimapia и др.) | Хранение и передача информации с географической привязкой |
| | ВикиВики (Википедия, Летописи и др.) | Размещение материалов результатов проекта / его этапов |
| | Вебинары (webinar.ru, webinar.tw, MyOwnConference, Zoom и др.) | Организация дистанционного доступа и онлайн-трансляция презентации проекта |

тических свойств, в результате которого проектная деятельность приобретет и раскроет такие свойства, как доступность, мультимедийность, возможность комментирования и совместного обсуждения, доступ к информации, представленной в различных форматах, организация обратной связи, развитие информационно-коммуникационных и личностных компетенций и др. (Toktarova, Semenova, 2018). Отдельно стоит отметить развитие за счет данного симбиоза коммуникативных компетенций обучающегося, так как интернет за счет своей повсеместности существенно расширяет географию участников проекта.

Таким образом, основными достоинствами применения интернет-технологий в реализации проектов являются телекоммуникация (синхронное и асинхронное виртуальное общение), свободный доступ к пространственно удаленным источникам информации, наглядность предъявляемого материала, развитие операционного и критического стилей мышления обучающихся. Все это достигается за счет возможностей интернет-технологий, которые по своим основным дидактическим функциям и назначению в образовательном процессе можно условно разделить на следующие группы:

- *сервисы администрирования и управления образовательным процессом*: реализуют как внешнее управление учебной деятельностью обучающихся, так и самоуправление учебной деятельностью;
- *сервисы разработки содержания образовательной деятельности*: способствуют внедрению дидактического потенциала интернет-технологий в образовательный процесс и включают в свой состав все сервисы, при помощи которых можно создавать объекты учебного назначения;

- *сервисы обеспечения и сопровождения образовательной деятельности*: направлены на развитие информационно-образовательной среды вуза, автоматизацию процесса обмена информацией, повышение его продуктивности на всех уровнях организации образовательного процесса;
- *сервисы коммуникации и обратной связи*: предполагают активное взаимодействие как с информационными ресурсами интернета, так и с другими участниками образовательного процесса, возможность организации оперативной обратной связи;
- *информационные сервисы*: направлены на обеспечение открытости любых объектов для всестороннего изучения, способствуют расширению объема знаний всеми доступными способами преподнесения учебной информации.

Это деление условно и может варьироваться, так как сервисы интернет-технологий по своей сути являются многогранными объектами и могут использоваться в различных контекстах в зависимости от необходимого дидактического функционала.

Таким образом, реализация проектной деятельности с использованием интернет-сервисов обеспечивает взаимодействие, активизацию и дальнейший рост способностей обучающихся, развитие и совершенствование способностей в процессе совместной деятельности со взрослыми, овладение разнообразными способами реализации творческой деятельности, а также включение обучающегося в процесс решения посильных проблем.

Литература

1. Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Технология дистанционного мультимедийного интернет-проекта // Успехи современного

- естествознания. 2013. № 10. URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32909>.
2. *Андреева А.В.* Информационная образовательная среда освоения студентами профессиональных дисциплин // Концепт. 2015. № 1. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15003.htm>.
 3. *Ахаян А.А.* Функции телекоммуникационных технологий в проведении телекоммуникационных образовательных проектов // Письма в Emissia. Оффлайн. 2000. Авг. URL: <http://www.emissia.org/offline/2000/797.htm>.
 4. *Бурков В.Н., Ириков В.А.* Модели и методы управления организационными системами. М.: Наука, 1994.
 5. *Гретченко А.А.* Форсайт как инновационный инструмент прогнозирования и реализации научных и технологических приоритетов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева. 2010. № 1. С. 154–159.
 6. *Иванова В.М.* Интернет-проект как средство непрерывного образования в инновационной сфере // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской науч.-метод. конф. Оренбург: Университет, 2012. С. 2500–2506.
 7. *Никонова Е.Р.* Социальное проектирование как фактор качественной профессиональной подготовки архитекторов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2015.
 8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001.
 9. *Петюшкин А.В.* Основы баннерной рекламы. СПб.: БХВ-Петербург, 2002.
 10. *Савелова С.Б.* Интернет-проекты и современное образование // Вопросы интернет-образования. 2001. № 1. С. 35–47.
 11. Технологический проект. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1338354>.
 12. Управление инновационными проектами и программами: учеб. пособие / В.В. Быковский [и др.]. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. тех. ун-та, 2011.
 13. *Фунтов В.Н.* Основы управления проектами в компании. СПб.: Питер, 2011.
 14. *Ярмолинская М.В.* Интернет-проект как инструмент формирования ответственности старшего подростка: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016.
 15. *Henry, J.*, 1994. Teaching through projects. London: Routledge.
 16. *Toktarova, V.I. and D.A. Semenova*, 2018. Development of information competence of students by means of network and multimedia technologies // Proceedings of Advved 2018 – 4th International conference on advances in education and social sciences. Istanbul: OCERINT.
 - project. Advances in modern natural science, 10. URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32909>. (rus)
 2. *Andreeva, A.V.*, 2015. Informational educational environment for students to master professional disciplines. Concept, 1. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15003.htm>. (rus)
 3. *Akhayan, A.A.*, 2000. Functions of telecommunication technologies in conducting telecommunication educational projects. Letters to the Emissia. Offline, Aug. URL: <http://www.emissia.org/offline/2000/797.htm>. (rus)
 4. *Burkov, V.N. and V.A. Irikov*, 1994. Models and methods of managing organizational systems. Moscow: Nauka. (rus)
 5. *Gretchenko, A.A.*, 2010. Foresight as an innovative tool for forecasting and implementing scientific and technological priorities. Bulletin of Reshetnev Siberian State Aerospace University, 1: 154–159. (rus)
 6. *Ivanova, V.M.*, 2012. Internet project as a means of continuous education in the innovative sphere. In: University complex as a regional center of education, science and culture: Materials of the All-Russian Research Conference (pp. 2500–2506). Orenburg: University. (rus)
 7. *Nikonova, E.R.*, 2015. Social design as a factor of high-quality professional training of architects in higher education: Candidate's Thesis in Pedagogics. Tula. (rus)
 8. *Polat, E.S.* (Ed.), 2001. New pedagogical and information technologies in the education system: teaching manual. Moscow: Akademia. (rus)
 9. *Petyushkin, A.V.*, 2002. Basics of banner advertising. St. Petersburg: BHV-Petersburg. (rus)
 10. *Savelova, S.B.*, 2001. Internet projects and modern education. Internet Education Issues, 1: 35–47. (rus)
 11. Technological project. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1338354>. (rus)
 12. *Bykovsky, V.V. et al.*, 2011. Management of innovative projects and programs: teaching manual. Tambov: Publishing house of Tambov State Technical University. (rus)
 13. *Funtov, V.N.*, 2011. Fundamentals of project management in the company. St. Petersburg: Piter. (rus)
 14. *Yarmolinskaya, M.V.*, 2016. Internet project as a tool for developing responsibility of senior teenagers: Candidate's Thesis in Pedagogics. St. Petersburg. (rus)
 15. *Henry, J.*, 1994. Teaching through projects. London: Routledge.
 16. *Toktarova, V.I. and D.A. Semenova*, 2018. Development of information competence of students by means of network and multimedia technologies // Proceedings of Advved 2018 – 4th International conference on advances in education and social sciences. Istanbul: OCERINT.

References

1. *Adamsky, S.S., N.E. Mokievskaya and V.A. Zaitsev*, 2013. Technology of remote multimedia Internet

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Кирик В.А., Галустян О.В., Бекжанова Н.С., Гусева Т.К.** Наставничество в проектной деятельности как инструмент социального воспитания молодежи
- **Картушина Н.В.** Математическая модель оценки профессиональной деятельности педагогического работника образовательной организации высшего образования

УДК 371.84

DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-41-47

**Кирик В.А.,
Галустян О.В.,
Бекжанова Н.С.,
Гусева Т.К.**

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: молодежь, наставничество, образовательный кластер, студенты педагогического направления, проектная смена, социальное воспитание, психологическая поддержка, проектная деятельность.

На современном этапе развития системы образования одной из ее составляющих является коллаборация разных уровней образования. Практически во всех регионах страны функционируют образовательные кластеры, главная цель которых заключается в создании благоприятных условий для качественного функционирования системы непрерывного образования от школы до производства. В Южном федеральном округе с 2015 г. функционирует образовательный кластер ЮФО, организаторами которого выступили Южный федеральный университет и Управление образования г. Ростова-на-Дону (Соглашение..., <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U-4675/Folders/file/sogl.pdf>). Одним из направлений деятельности образовательного кластера является привлечение учащихся общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону и Ростовской области к творческой, познавательной, проектной, исследовательской, поисковой, изобретательской деятельности под руководством научных сотрудников университета и с участием студентов ЮФУ (Кирик и др., 2018; Galustyan et al., 2019).

Для практической реализации направлений деятельности, заявленных в образовательном кластере ЮФО, авторами предлагается создание школы наставничества как взаимодействия двух уровней образования: со стороны вузов – студентов, со стороны общеобразовательных учреждений – старших школьников.

Актуальность исследования создания школы наставничества в рамках образовательного кластера обусловлена несколькими причинами (Галустян, 2015; Bubnov et al., 2018; Galustyan et al., 2018):

– при реализации наставнической деятельности студенты приобретают

навыки гибкого реагирования на изменения образовательной ситуации и адаптации в максимально короткие сроки к новым условиям профессиональной деятельности, для того чтобы в полной мере реализовывать свой профессиональный и личностный потенциал;

- институт наставничества способен интенсифицировать процесс профессионального становления студентов и сформировать мотивацию самосовершенствования, саморазвития и самореализации.

Целью исследования является обоснование необходимости создания школы наставничества в рамках взаимодействия вузов и школ в системе образовательных кластеров как инструмента повышения профессиональной компетентности студентов педагогических направлений.

Основные задачи исследования:

- развитие интереса к психологическим и педагогическим аспектам наставничества у студентов высших учебных заведений;
- создание условий для развития чувства эмпатии студентов вуза по отношению к школьникам;
- нормализация эмоционального фона старших школьников, снижение уровня тревожности, формирование волевой сферы подростков, повышение уровня культурного воспитания в старшей школе;
- повышение психолого-педагогической компетентности студентов вуза.

Объект исследования: изменение уровня психолого-педагогической компетентности студентов, обучающихся на педагогических направлениях.

Авторами был выбран инновационный метод исследования – метод проектной смены, проводимой в рамках образовательного кластера ЮФО.

Наставничество зародилось еще в советское время в пионерских отрядах. За время своего существования институт претерпевал изменения, приобретал черты западных аналогов, видоизменялись и пути реализации целей. На данном этапе в России самой известной программой является «Объединение наставников» (Корнеева, 2017), на площадке которой ежегодно проводятся форумы и тренинги.

В 1988 г. ЮНЕСКО назвало четырех великих педагогов, изменивших представления о педагогическом образовании в XX в., – это Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко.

В советское время взгляды на педагогическое образование А.С. Макаренко стали основополагающими. По его мнению, качественная воспитательная работа возможна через создание коллективов и работу в них. Большое внимание он уделял коллективам, образовывавшимся в школах, процессам взаимодействия внутри коллективов, внешним факторам, влияющим на сплоченность и сотрудничество в группах. «Школьный коллектив, ячейка советского детского общества, прежде всего должен сделаться объектом воспитательной работы. Воспитывая одну личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме» (Макаренко, 1972). В работах А.С. Макаренко мы можем видеть не только коллективный подход в педагогике воспитания, но и индивидуально-личностный подход к воспитанию детей. «Достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои

особенности, сохранять свою индивидуальность» (Макаренко, 1972).

Особенностями педагогики в советский период являлись гуманизм и научный подход. Основные принципы методологической базы А.С. Макаренко:

- комплексное, гармоничное развитие личности, направленное на воспитание интеллекта, творческих способностей и культуры, физическое развитие;
- социальная принадлежность, ответственность перед обществом;
- трудовое воспитание.

Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи (ВЛКСМ) стал основной платформой системы образования и воспитания в СССР. Структура детских и юношеских организаций включала три ступени: комсомольцы (студенты профессиональных образовательных учреждений, молодые рабочие и др.), пионеры (старшеклассники школ) и октябрята (младшие и средние школьники) (Документы..., 1970). В своей работе мы выявляли наилучшие практики наставнической деятельности на примере комсомольцев (студентов), пионеров и октябрят для возможного применения в современной образовательной среде.

Рассмотрим первую ступень воспитательной среды Советского Союза – октябрятские группы, – существовавшую с 1923 по 1991 г.: октябрятами становились дети, пришедшие в первый класс и далее на протяжении трех лет сохранявшие звание октябренок. Наставниками октябрят становились пионеры. Пионерский отряд являлся коллективным вожатым октябрят, который планировал, организовывал и помогал провести разного рода деятельность совместно с группой. Такая работа была направлена на развитие навыков самостоятельной, коллективной, инициативной, творческой, трудовой и других ви-

дов деятельности. Пионеры оказывали помощь октябряткам в учебной деятельности, помогали преодолеть трудности при выполнении первых ответственных поручений, создавали обстановку бесконфликтной среды, ориентировали младших школьников на коллективную общественную работу, призывали следовать правилам социальной среды. В системе наставничества над младшими школьниками создавались группы октябрят, которые, в свою очередь, закреплялись за пионерскими отрядами, в каждом отряде назначался вожатый октябрят. Создавался штаб, в который входили вожатые, он курировал работу отрядов и руководство группами октябрят. Работа вожатых по организации и проведению мероприятий всегда носила рефлексивный характер. После проведения очередного мероприятий вожатые совместно с членами штаба обсуждали качество проведения, положительные моменты и отрицательные, которые необходимо доработать. Работа с октябрятами организовывалась преимущественно в игровом формате на основе утвержденных «Правил октябрят»: уважение к старшим; прилежное поведение и высокая успеваемость; любовь к школе, семье, Родине; нетерпение к нарушителям порядка; трудолюбие, правдивость и смелость и т.п.

По итогам деятельности октябрят организовывалась и проводилась в апреле каждого года Всесоюзная неделя октябрят. В течение недели совет дружины вместе с вожатыми октябрят и активом отрядов – шефов октябрят организовывали день общественного труда октябрят, книжный день, праздник игр и игрушек, день спорта, день интернациональной дружбы, день вожатого октябрят, праздник красного галстука.

Вторая ступень воспитательной работы в советское время – пионерская

организация – это массовое самостоятельное объединение детей и подростков, форма проявления и развития детского коммунистического движения, воспитывавшая на принципах и идеалах коммунистической партии, правившей в СССР. В Положении о Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина сказано, что это «массовая самостоятельная коммунистическая организация детей и подростков Советского Союза, смена и резерв ВЛКСМ». В пионерских отрядах и дружинах миллионы ребят проходили школу идейно-политического, трудового и нравственного воспитания. Здесь мы рассмотрим только трудовое и нравственное воспитание молодежи в советское время.

Организация пионерского движения строилась на принципе самостоятельности. При последовательном развитии самостоятельной организационной деятельности пионеров возрастал уровень инициативности, лидерства, творческого проявления, активности в общественно полезной работе.

Задачи, лежавшие в основе деятельности пионеров (патриотическое воспитание; привитие интереса к науке, технике, культуре, искусству; развитие общественной активности, коллективного труда, дисциплинированности и т.п.) взаимосвязаны и неизменны. Патриотическое воспитание молодежи, героическая жизнь и борьба, славный труд советских людей, подвиг героев выступали как высокий нравственный идеал пионеров, которому они стремились подражать. Педагоги начала XX в. в своих трудах отмечали значительную воспитательную силу идеалов, оказывающих существенное влияние на поведение подростков и детей. При изучении документов и материалов о героях, жизнь и подвиги которых являются для детей приме-

ром, автоматически закладывалась в сознание детей идея мотивации героических людей на совершение патриотических поступков. Пионеры делом подтверждали право на присвоение почетного статуса своим коллективам, выполняя разнообразную общественно полезную деятельность.

В воспитательной работе в СССР большое внимание уделялось символике и атрибутике. Атрибуты – определенные предметы и знаки, которые в яркой форме выражали идеи, символы и традиции пионерского движения, подчеркивали сплоченность, единство и организованность пионерских коллективов, создавали эмоциональное и привлекательное оформление детских организации советского времени.

Комсомольцы – студенты, рабочая молодежь – оказывали всевозможную помощь в организации процессов образования, воспитания и вхождения в профессию, становились наставниками на этапе профессионального определения, профадаптационного периода и карьерного роста.

Изучив основанную на идеологическом воспитании систему наставничества, существовавшую в СССР, мы дали рекомендации по организации наставнической деятельности на современном этапе. Реализация проекта «Школа наставничества образовательного кластера ЮФО» в системе образования Ростовской области возможна при условии качественной организации деятельности всех участников образовательного кластера.

Нами предлагается модель наставнической работы в условиях образовательного кластера в образовательной среде г. Ростова-на-Дону (рисунок).

Южным федеральным университетом в рамках образовательного кластера ЮФО был организован конкурс «Осенние проектные смены 2018», в



Модель школы наставничества образовательного кластера ЮФО

ходе которого одним из победителей стала проектная смена «Проектируем школу будущего», организованная кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ЮФУ. Проектная смена представляет собой совместную деятельность школьников старших классов и студентов вузов под руководством педагогов школы и вуза по созданию проектных работ для представления на конкурсе проектов. Студенты выбрали тему проекта «Школа наставничества в старшей школе». Проект реализовывался совместно с учащимися 9–11-х классов гимназии № 95 г. Ростова-на-Дону.

В ходе работы над проектом студентами под руководством научных руководителей был осуществлен ряд работ, включавших в себя психолого-педагогический тренинг на тему «Как успешно провести свой первый урок?», где была выработана четкая стратегия и даны примеры типичных ошибок в первом профессионально-педагогическом опыте. Далее нами был выработан

стратегический план наставничества старших школьников над учениками младшей школы, который включал в себя разработку культурно-просветительской, спортивной, педагогической, проориентационной деятельности силами самих учащихся. На момент окончания осенней проектной смены была отобрана и структурирована информация, полученная эмпирическим путем. Был проведен ряд социальных опросов среди школьников 9–11-х классов (выборка составила 180 человек). При ответе на вопрос «Нужен ли наставник-студент в школе?» большая часть респондентов (около 90% школьников, и девочки, и мальчики) сошлась во мнении, что было бы важно и полезно иметь наставника в лице студента, представителя университета.

Исследование создания школы наставничества при взаимодействии вуза и школы, строившееся по большей части на эмпирической основе, привело к следующим результатам (Бекжанова, 2018):

- студенты педагогических направлений Южного федерального университета повысили свой уровень профессиональной компетентности посредством наставничества над школьниками в части организации научной, педагогической, культурно-просветительской, воспитательной и профориентационной деятельности;
- у учащихся старших классов сформировался навык воспитательной, педагогической и социальной деятельности в условиях общеобразовательных организаций, повысился уровень эмпатии к сверстникам и младшим школьникам, снизился уровень тревожности в отношении подготовки к ЕГЭ.

Институт наставничества следует развивать по ряду причин:

- свежий взгляд на проблемы в современном образовании;
- установление связи «школа – университет»;
- возможность повышения уровня профессиональной компетенции студентов педагогических направлений;
- психолого-педагогическая поддержка старших школьников;
- совместная практическая подготовка школьников и студентов к реализации проектной деятельности в условиях кластерного взаимодействия вузов и школ;
- формирование толерантного отношения среди молодежи;
- развитие культурного и духовного ценностного потенциала школьников и студентов и др.

Литература

1. Бежжанова Н.С. Факторы развития позитивной Я-концепции молодежи в процессе профессионального самоопределения // Международный журнал экономики образования. 2018. № 4. С. 65–78.
2. Галустян О.В. Система контроля профессиональной подготовки специалиста в рамках

компетентностной парадигмы. Воронеж: Научная книга, 2015.

3. Документы ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ о работе Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина. М.: Молодая гвардия, 1970.
4. Кирик В.А., Бермус А.Г., Самохвалова С.Ю. Модель независимой оценки квалификации педагога в условиях образовательного кластера Южного федерального округа // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. трудов международной науч.-практ. конф. М.: Ин-т стратегии развития образования РАО, 2018. С. 811–820.
5. Корнеева А.С. Объединение наставников как адаптационная модель ускоренного освоения компетенций молодыми кадрами страны: первые практики и опыт Владимирского филиала РАНХиГС // Актуальные проблемы управления, экономики и права: научные подходы студентов и аспирантов. Владимир: Владимирский филиал РАНХиГС, 2017. С. 110–112.
6. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972.
7. Соглашение о создании образовательного кластера № 203-22/40 от 10 октября 2015 г. URL: <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U-4675/Folders/file/sogl.pdf>.
8. Bubnov, Y.A. et al., 2018. Organization of the training process based on modular and rating technology at higher educational institution. *Espacios*, 39 (25). URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392525.html>.
9. Galustyan, O.V. et al., 2018. Development of group subjectivity of pupils within collaborative activities. *TEM Journal*, 7(4): 854–858.
10. Galustyan, O.V., V.A. Kirik and N. Mazáčová, 2019. Partnership of university and schools within the preparation of future teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14 (17), 153–161.

References

1. Bekzhanova, N.S., 2018. Factors of development of positive self-concept of youth in the process of professional self-determination. *International Journal of Education Economics*, 4: 65–78. (rus)
2. Galustyan, O.V., 2015. System of control of professional training of a specialist within the competence paradigm. *Voronezh: Nauchnaya Kniga*. (rus)
3. Documents of the Central Committee of the CPSU and the Central Committee of Komsomol on the work of the All-union pioneer organization named after V.I. Lenin, 1970. *Moscow: Molodaya Gvardiya*. (rus)
4. Kirik, V.A., A.G. Bermus and S.Yu. Samokhvalova, 2018. Model of independent assessment of teacher's qualification in the conditions of the educational cluster of the Southern Federal Region. *In: Educational space in the information age: Collec-*

- tion of Research Works of the International Scientific Practical Conference (pp. 811–820). Moscow: Institute of the Strategy for Education Development of RAE. (rus)
5. *Korneeva, A.S.*, 2017. Association of mentors as an adaptive model of accelerated development of competencies by young cadres of the country: the first practices and experience of the Vladimir branch of the RANEPА. In: Topical issues in management, economics and law: scientific approaches of students and postgraduates (pp. 110–112). Vladimir: Vladimir branch of RANEPА. (rus)
 6. *Makarenko, A.S.*, 1972. Collective and education of an individual. Moscow: Pedagogika. (rus)
 7. Agreement on creation of the educational cluster No. 203-22/40 dated October 10, 2015. URL: <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U-4675/Folders/file/sogl.pdf>. (rus)
 8. *Bubnov, Y.A. et al.*, 2018. Organization of the training process based on modular and rating technology at higher educational institution. *Espacios*, 39 (25). URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392525.html>.
 9. *Galustyan, O.V. et al.*, 2018. Development of group subjectivity of pupils within collaborative activities. *TEM Journal*, 7(4): 854–858.
 10. *Galustyan, O.V., V.A. Kirik and N. Mazáčová*, 2019. Partnership of university and schools within the preparation of future teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14 (17), 153–161.

УДК 378.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-48-54

Картушина Н.В.

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
РАБОТНИКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: математическая модель оценки педагогического работника, образовательные стандарты, публикационная активность, динамика результатов успеваемости обучающихся, методическое обеспечение реализации образовательной деятельности, весовой коэффициент, стимулирование педагогического работника.

Согласно официальным данным, опубликованным в кратком статистическом сборнике «Образование в цифрах: 2019», в России в 2019 г. реализовывала образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры 741 организация (496 государственных и муниципальных, 245 частных), в которых осуществляло педагогическую деятельность 236,1 тыс. человек (2018 г. – 245,1 тыс. человек) (Образование в цифрах – 2019, 2019, с. 69). Указанная численность работников сопоставима с населением таких городов, как Благовещенск и Нальчик.

При этом стоит также сказать, что, по информации указанного выше статистического сборника, в данных образовательных организациях общий процент острепенности профессорско-преподавательского состава (ППС) составляет чуть более 70%. Только 36,6 тыс. человек имеют ученую степень доктора наук (15,5%), 135,6 тыс. – ученую степень кандидата наук (57,4%).

Негативнее выглядит статистика наличия ученых званий среди ППС: общее число лиц, имеющих ученые звания, – менее 50%. Ученое звание профессора имеет лишь 29,4 тыс. человек (12,4%), ученое звание доцента – 88 тыс. (37,2%).

Данные качественные и количественные показатели выделены не случайно. Анализ проведенных нами исследований по изучению подходов к оценке эффективности деятельности преподавателя подтверждает, что под понятием качества образовательного процесса (деятельности преподавателя) подразумевается многокомпонентная система, главным элементом которой является качество педагогического состава (Картушина, 2020, с. 68).

Первое, на что стоит обратить внимание, это само понятие «качество»

в рамках образовательной деятельности. Пункт 29 ст. 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) определяет качество образования как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы (Федеральный закон, <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>).

Соответственно, качество ППС должно выражаться не только в наличии у них ученых званий и степеней, но и в возможности достижения ими в процессе своей деятельности целей образовательных программ и требований.

На примере требований, включенных в федеральные образовательные стандарты, указанных в п. 3 ст. 11 Закона, можно сделать вывод, что к характеристикам качества относятся:

- структура основных образовательных программ и их объем;
- условия реализации основных образовательных программ, в том числе кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия;
- результаты освоения основных образовательных программ.

Проанализировав три указанных требования, можно прийти к выводу, что от ППС непосредственно зависят два конкретных показателя – кадровые условия и результаты освоения основных образовательных программ.

Разберем более подробно, что же включают в себя эти требования.

Кадровые условия представляют собой качественные характеристики ППС, участвующего в реализации образовательных программ и требований.

В обновленных федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования отражены требования к кадровым условиям (Скороходова, Чистова, 2018, с. 52). Зачастую качественные характеристики выражаются в доле научно-педагогических работников, имеющих образование, ученую степень, ученое звание, соответствующих профилю преподаваемой дисциплины (модуля), реализующих программу.

Указанные кадровые условия являются необходимыми для реализации образовательных программ. В случае несоответствия кадровых условий определенным образовательным стандартом образовательная организация не вправе осуществлять образовательную деятельность по разработке в соответствии с ними образовательных программ.

В своих исследованиях мы уже говорили о том, что научно-исследовательская деятельность педагога, а именно «публикационная активность педагога (выполнение норм, установленных образовательной организацией)» является одним из компонентов комплексного показателя эффективности. Указанные нормы публикационной активности разрабатываются и контролируются образовательной организацией индивидуально и направлены на стимулирование работы ППС над диссертационными исследованиями, получения ими ученой степени и ученого звания.

Актуальность стимулирования научно-исследовательской деятельности также подтверждается анализом теку-

чести кадров и возрастными характеристиками ППС в 2019 г. По сравнению с 2018 г. в 2019 г. численность ППС, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, сократилась на 9 тыс. человек (4%) (Число преподавателей в вузах России..., <https://tass.ru/obschestvo/6787511>), при этом:

- количество лиц, имеющих ученую степень доктора наук, сократилось на 1,2 тыс. человек (уменьшение на 3%);
- кандидатов наук – на 4,9 тыс. человек (уменьшение на 3,5%);
- ученое звание профессора – на 1,3 тыс. человек (уменьшение на 5%);
- доцента – на 2,3 тыс. человек (уменьшение на 2,5%).

Такая динамика снижения качественных показателей ППС в первую очередь связана с большим возрастом сотрудников и возрастом выхода их на пенсию. Для справки: в 2019 г. более 30% от всего ППС, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, относилось к лицам старше 60 лет.

Такой показатель, как результаты освоения основных образовательных программ, более сложен в анализе, поскольку является многоаспектным. Можно утверждать, что он состоит из анализа нескольких этапов:

- подготовительный этап (методическое обеспечение реализации образовательной деятельности (рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иные компоненты, а также оценочные и методические материалы));
- основной этап (показатели овладения знаниями, умениями, навыками и компетенцией обучающимися

(показатели текущей успеваемости));

- заключительный этап (степень достижения планируемых результатов учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), образовательной программы (показатели итоговой аттестации)).

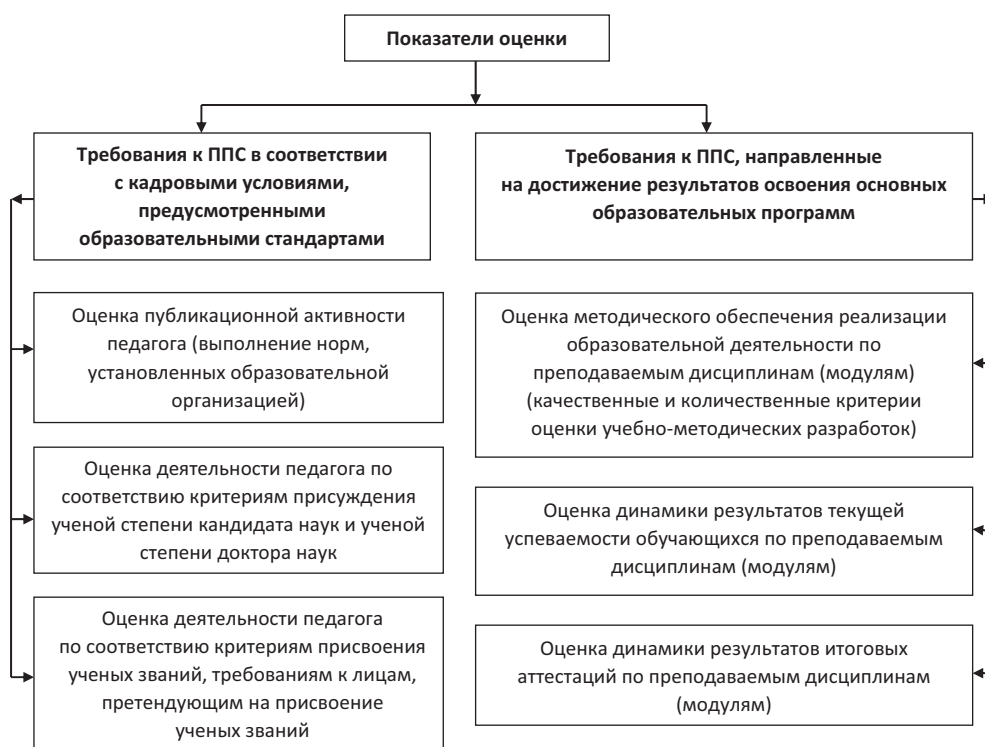
При разработке критериев и показателей оценивания необходимо придерживаются следующих принципов (Лейман, 2012, с. 19):

- объективность (наличие показателей или возможностей количественной оценки результатов труда, в том числе путем комиссионной оценки);
- комплектность (возможность применения критериев, оценивающих отдельные параметры и результаты работы по совокупности, в том числе по конечному результату);
- множественность числа критериев (применения такого числа критериев, которое будет достаточным для достижения поставленных целей);
- рациональность (число критериев и условия их оценки не должны создавать несоразмерные дополнительные расходы на осуществление процедур оценки с учетом их периодичности и поставленных целей).

Модель оценки педагога на основе требований законодательства и образовательных стандартов представлена на рисунке.

Приведенные критерии и показатели, на наш взгляд, отражают минимальный обязательный набор индикаторов оценки деятельности педагогического работника образовательной организации высшего образования, но он может быть расширен в зависимости от специфики деятельности.

Выработав критерии и показатели, представим систему оценивания данных показателей в виде таблицы.



Показатели оценки педагогического работника образовательной организации высшего образования

Система оценивания педагогического работника образовательной организации высшего образования

| Критерий | Показатель | Индикатор выполнения показателя | Удельный вес показателя |
|--|--|---|-------------------------|
| Требования к ППС в соответствии с кадровыми условиями, предусмотренными ОС | Оценка публикационной активности педагога (выполнение норм, установленных образовательной организацией) | Доля выполнения норм публикационной активности | 0,075 |
| | Оценка деятельности педагога по соответствию критериям присуждения ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук | Доля выполнения индивидуального плана подготовки диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (в случае наличия ученой степени доктора наук показатель считать равным 1) | 0,1 |
| | Оценка деятельности педагога по соответствию критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий | Доля выполнения индивидуального плана подготовки материалов для соответствия критериям присвоения ученых званий, требованиям к лицам, претендующим на присвоение ученых званий (в случае наличия ученой степени профессора показатель считать равным 1) | 0,075 |

Окончание табл.

| Критерий | Показатель | Индикатор выполнения показателя | Удельный вес показателя |
|---|--|---|-------------------------|
| Требования к ППС, направленные на достижение результатов освоения основных образовательных программ | Оценка методического обеспечения реализации образовательной деятельности по преподаваемым дисциплинам (модулям) (качественные и количественные критерии оценки учебно-методических разработок) | Доля подготовленных методических разработок по закрепленным за педагогом (преподаваемым) дисциплинам (модулям) | 0,25 |
| | | Доля методических разработок по закрепленным за педагогом (преподаваемым) дисциплинам (модулям), соответствующим требованиям, предъявляемым к такому виду материалов | 0,2 |
| | Оценка динамики результатов текущей успеваемости обучающихся по преподаваемым дисциплинам (модулям) | Динамика изменения среднего балла текущей успеваемости обучающихся по преподаваемым дисциплинам (модулям) по сравнению с аналогичным периодом прошлого года | 0,1 |
| | Оценка динамики результатов итоговых аттестаций по преподаваемым дисциплинам (модулям) | Динамика изменения среднего балла обучающихся по результатам итоговых аттестаций по преподаваемым дисциплинам (модулям) по сравнению с аналогичным периодом прошлого года | 0,2 |

Как видно из представленной таблицы, каждому показателю присвоен определенный весовой коэффициент, который определяет степень его важности в общей системе оценивания. Сумма всех весовых коэффициентов равна 1. Образовательная организация вправе корректировать данные весовые коэффициенты для достижения поставленных перед ней целей и задач.

Расчет эффективности педагога осуществляется путем последовательного перемножения значений показателей и соответствующих им весовых коэффициентов и суммирования полученных результатов:

$$\text{Эффективность педагога} = \sum \text{Индикатор выполнения показателя}_n \times \text{Удельный вес показателя}_n.$$

В случае превышения или равенства показателя эффективности педагога единице деятельность педагога можно признать эффективной, в противном случае – неэффективной.

Подобный подход к оценке деятельности в сфере образования был

рассмотрен Е.А. Захаровой с соавторами при работе над математическим моделированием образовательного процесса в оценке качества деятельности вуза. При этом авторами были выделены как достоинства балльной системы оценивания, так и недостатки. Стоит согласиться, что отсутствие возможности оценивания потенциала педагогического работника в данной модели является негативным фактором (Захарова и др., 2014, с. 26).

Стоит также обратить внимание на мнение О.В. Григораша, который, рассматривая систему оценки эффективности деятельности вузов и качества образования студентов, указывал на необходимость анализа показателей внешней оценки эффективности (оценка выпускников работодателями) (Григораш, 2018, с. 124).

Простота, малая трудоемкость, понятность объекту оценивания (педагогическому работнику) алгоритма позволяют говорить о приоритетности выбора предлагаемого нами подхода к оцениванию.

Ряд зарубежных исследователей посвятил свои работы проблеме оценки эффективности педагога. Например, ключевой особенностью систем оценки деятельности педагога в США является наличие нескольких показателей эффективности деятельности, среди которых особое место занимает вклад преподавателя в рост успеваемости обучающихся и представление обучающихся об эффективной деятельности преподавателя (Donaldson, Papay, 2015).

Другим моментом, обращающим на себя внимание, согласно анализу, проведенному в 2016 г. учеными из Университета Пенсильвании и Университета Коннектикута, является тот факт, что 46 штатов и 23 округа (из 25 крупнейших школьных округов США), внедрившие реформу оценки преподавателей, используют один или больше показателей качества работы преподавателя на основе результатов успеваемости обучающихся. При этом восемь штатов и четыре округа (17%) включили в оценку опросы студентов, отражающие их представления о деятельности преподавателя (Steinberg, Donaldson, 2016).

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что представленная методика оценивания эффективности педагогического работника может быть учтена при выработке управленческих решений для повышения эффективности учебного процесса, при выдвижении ППС на вышестоящие должности, премировании, аттестации.

Разработка и внедрение подобных методик оценивания одобрены в научном сообществе и обосновываются стремлением повысить эффективность систем качества образовательных учреждений, создать реальный механизм повышения качества администрирования в отдельно взятом вузе,

актуализируют такое направление педагогической квалиметрии, как разработка и внедрение рациональной комплексной системы оценки научно-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава (Гривенная, Старостенко, 2011, с. 10).

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>.
2. Гривенная Е.Н., Старостенко И.Н. Математическая модель рейтинговой оценки профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения // Юрист-правовед. 2011. № 5. С. 7–12.
3. Григораш О.В. Оценка эффективности деятельности вузов и качества образования студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 123–130.
4. Захарова Е.А., Минин М.Г., Ризен Ю.С. Математическое моделирование образовательного процесса в оценке качества деятельности вуза // Информационное общество. 2014. № 3. С. 25–33.
5. Картушина Н.В. Анализ теоретических основ проблемы оценки деятельности преподавателя // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 1. С. 67–75.
6. Лейман Н.И. Заработная плата: перспективы на 2013 год // Советник бухгалтера государственного и муниципального учреждения. 2012. № 12. С. 17–22.
7. Образование в цифрах: 2019: краткий стат. сб. / Н.В. Бондаренко [и др.]. М.: НИУ ВШЭ, 2019.
8. Скороходова Н.В., Чистова Я.С. Кадровое обеспечение реализации программ высшего образования // Новые технологии оценки качества образования: сб. материалов XIV Форума экспертов в сфере профессионального образования. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2018. С. 51–54.
9. Число преподавателей в вузах России сократилось на 9 тыс. человек в 2018–2019 учебном году. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6787511>.
10. Donaldson, M.L. and J.P. Papay, 2015. Teacher evaluation for accountability and development. In: Ladd, H.F. and M.E. Goertz (Eds.). Handbook of research in education finance and policy (pp. 174–193). N.Y.: Routledge.
11. Steinberg, M.P. and M. Donaldson, 2016. The new educational accountability: Understanding the landscape of teacher evaluation in the post-NCLB era. Education Finance and Policy, 11 (3): 340–359.

References

1. Federal law "On education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FZ. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>. (rus)
2. *Grivennaya, E.N.* and *I.N. Starostenko*, 2011. Mathematical model of rating assessment of professional activity of a teacher of a higher educational institution. *Yurist-pravoved*, 5: 7–12. (rus)
3. *Grigorash, O.V.*, 2018. Assessing efficiency of higher educational institutions and quality of student education. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 7: 123–130. (rus)
4. *Zakharova, E.A., M.G. Minin* and *Yu.S. Rizen*, 2014. Mathematical modeling of the educational process in assessing the quality of university activity. *Information Society*, 3: 25–33. (rus)
5. *Kartushina, N.V.*, 2020. Analyzing theoretical background for evaluating effectiveness of the teacher activity. *The World of Academia: Culture, Education*, 1: 67_75. (rus)
6. *Leyman, N.I.*, 2012. Wages: prospects for 2013. Adviser to the accountant of a state and municipal institution, 12: 17–22. (rus)
7. *Bondarenko, N.V. et al.*, 2019. Education in numbers: 2019: short collection of articles. Moscow: HSE. (rus)
8. *Skorokhodova, N.V.* and *Ya.S. Chistova*, 2018. Personnel support for the implementation of higher educational programs. In: *New technologies for assessing the quality of education: Proceedings of the XIV Forum of Experts in the Field of Professional Education* (pp. 51–54). Moscow: Guild of Experts in the Field of Professional Education. (rus)
9. The number of faculty members in the Russian universities decreased by 9 thousand people in the 2018–2019 academic year. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6787511>. (rus)
10. *Donaldson, M.L.* and *J.P. Papay*, 2015. Teacher evaluation for accountability and development. In: *Ladd, H.F.* and *M.E. Goertz* (Eds.). *Handbook of research in education finance and policy* (pp. 174–193). N.Y.: Routledge.
11. *Steinberg, M.P.* and *M. Donaldson*, 2016. The new educational accountability: Understanding the landscape of teacher evaluation in the post-NCLB era. *Education Finance and Policy*, 11 (3): 340–359.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Обухова Ю.В., Еремеева В.А.** Особенности эмоционального, социального интеллекта и самоотношения студентов специального дефектологического образования

УДК 159.9.07
DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-57-62

**Обухова Ю.В.,
Еремеева В.А.**

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САОМОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, самоотношение, контент-анализ, специальное дефектологическое образование.

Согласно статистике Министерства просвещения Российской Федерации, на данный момент в школах страны обучается свыше 1,15 млн человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в учреждениях дошкольного образования – 517 343 ребенка с ОВЗ, студентами среднего специального образования являются 3 006 360 человек с ОВЗ, и эти показатели с каждым годом только возрастают (Дети с особыми образовательными потребностями, https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health).

Соответственно, спрос на подготовку качественных специалистов-дефектологов растет. При этом необходимо принимать во внимание, что качество будущих специалистов зависит не только от их знаний и навыков, которые подробно описаны во ФГОС по направлению подготовки обучения 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», но и от их личностных особенностей, в частности – от осознания своих мотивов и целей, способностей и ресурсов для их реализации и ограничений на пути их достижения, а также от способности к эффективному взаимодействию с окружающими.

В статье Л.И. Шаповаловой и ее коллег описываются основополагающие принципы и факторы, мешающие успешному осуществлению инклюзивного образования (Шаповалова и др., 2019). В статье А.В. Черной и Ю.В. Обуховой проанализированы проблемы, с которыми могут сталкиваться инвалиды и лица с ОВЗ, в контексте поиска профессиональными психологами средств и методов профессионального развития субъекта с особыми потребностями (Chernaya, Obukhova, 2019). Однако изучению именно личностных аспектов педагогов-дефектологов посвящено достаточно малое количество исследований. Наиболее часто предметом анализа выступает их учебная мотивация, которая,

несомненно, важна и оказывает большое влияние на качество подготовки студентов. Примером такого исследования может служить работа В.А. Васильевой, в которой она не только называет группы мотивов студентов-дефектологов, но и обращает внимание на главные составляющие профессиональной компетентности специалиста, виды его работ, требования к личности (относительно эмоционально-волевой сферы акцент делается в основном на гуманистических принципах) (Васильева, 1998).

Личностные качества педагога-дефектолога рассматриваются в работах основателя специального (дефектологического) подхода Н.Н. Малофеева. Он писал, что педагог-дефектолог должен быть деятельным, доброжелательным, инициативным, тактичным, энергичным и уверенным в позитивном исходе своей работы, социально активным в отношении человека с ОВЗ, среды, в которую должны быть интегрированы его ученики, и к самого себя. Согласно Н.Н. Малофееву, XXI век предъявляет новые требования к профессии педагога-дефектолога, поскольку постоянные социальные изменения создают необходимость непрерывно ориентироваться на социальный прогресс, изменения в обществе, новации в области специального образования и педагогических технологий. Именно поэтому так важно стабильное самосовершенствование специалиста данной профессии (Малофеев, 2019).

В статье М.Л. Скуратовской и ее коллег подчеркивается, что высокий уровень готовности логопеда к профессиональной деятельности, наряду с индивидуальными типологическими характеристиками личности, описанными в профессиограмме, положительно связан с рядом психофизиологических характеристик (Skuratovskaya et al., 2019).

Иными словами, можно утверждать, что основные работы в этой области

преимущественно посвящены более общим личностным качествам педагогов-дефектологов. Сама же работа педагога-дефектолога требует от него не только умения выстраивать качественные взаимоотношения с социумом, но и мастерства в регуляции и контроле своих эмоций, понимания по мельчайшим проявлениям эмоций состояния своих учеников и их родителей, т.е. речь идет о таких психологических конструктах, как эмоциональный и социальный интеллект, от уровня развития которых в значительной степени зависит успешность работы педагога-дефектолога.

Е.С. Михайловой обнаружено, что существует прямая взаимосвязь между познанием классов поведения и высокой самооценкой и самопринятием, между высокими показателями социального интеллекта и позитивным отношением, насыщенностью образа Я (его интеллектуальными и волевыми чертами), активностью, стеничностью и глубинной рефлексией (Михайлова, 2006). Н.А. Филина приводит результаты эмпирического исследования на выборке студентов – социальных педагогов. Эмпирически установлена связь между высокой выраженностью социального интеллекта и самоуверенностью. Студенты – социальные педагоги с высоким уровнем социального интеллекта характеризуются высокой компетентностью в общении, уверенностью в себе, адекватной самооценкой и эмоциональной устойчивостью (Филина, 2010). В статье И.В. Дробышевской подчеркивается, что чем лучше студенты помогающих профессий распознают эмоции окружающих, тем позитивнее их самоотношение (Дробышевская, 2012).

В современной литературе есть работы, которые подчеркивают важность изучения интеллектуальных особенностей лиц с ОВЗ, но при этом не уделяют должного внимания подготовке работающих с ними специалистов в области

инклюзии. В статье О.В. Соловьевой и ее коллег раскрыта характеристика специфического развития умственной деятельности учащихся начальных классов с задержкой психического развития и предложена коррекционная программа для данных детей (Solovieva et al., 2019). Специалист-дефектолог должен не только осознавать существование такого рода проблем у своих подопечных, но и обладать достаточной эмоциональной чувствительностью, чтобы вовремя их распознать и находить оптимальные способы их преодоления.

Е.А. Левитто выявлено, что образ Я педагогов системы специального образования имеет разное содержательное наполнение в зависимости от стажа педагогической деятельности. У учителей-дефектологов со стажем менее 3 лет выявлен высокий уровень притязаний в профессиональной сфере, а также низкий уровень когнитивной сложности; при стаже от 3 до 10 лет характерно описание себя через эмоционально-волевые качества и подчеркивание уровня развития своего социального интеллекта; при стаже более 20 лет на первый план в описаниях выходят морально-нравственные качества и показатели профессионального мастерства (Левитто, 2013).

В существенно меньшей степени проявляется заинтересованность исследователей описанием эмпирических связей между самоотношением и социальным, эмоциональным видами интеллекта у студентов дефектологического профиля.

Целью настоящего исследования было внести вклад в эмпирическое изучение проблемы путем проведения сравнительного анализа взаимосвязи выраженности социального, эмоционального интеллекта и особенностей самоотношения студентов – будущих дефектологов.

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какова степень выраженности социального и эмоционального видов интеллекта студентов-дефектологов и взаимосвязь между ними?

2. Существует ли разница между выраженностью социального и эмоционального видов интеллекта и особенностями самоотношения обучающихся (очная форма обучения) и работающих (заочная форма обучения) студентов-дефектологов?

Объектом исследования выступили 80 женщин – студенток бакалавриата направления подготовки «Специальное дефектологическое образование» Южного федерального университета в возрасте от 17 до 40 лет (обучающихся – 35 человек, работающих – 45 человек). Средний возраст обучающихся составил 18 лет (при медиане 19,2 года). Средний возраст работающих – 25 лет (при медиане 31 год). Все участники исследования получили подробную инструкцию, гарантирующую также анонимность их ответов. Все респонденты заполнили два опросника и анкету, отражающую социально-демографические данные, включая стаж работы (для совмещающих учебу и профессиональную деятельность) и обучения по профессии для обеих категорий респондентов. Для диагностики социального интеллекта применялась методика Дж. Гилфорда и М. Салливена (в адаптации Е.С. Михайловой (Михайлова, 2006)), а для изучения эмоционального интеллекта – методика «ЭМИн», разработанная Д.В. Люсиным (Люсин, 2004). Для выявления особенностей самоотношения использовалось свободное само-описание с последующим применением контент-анализа. Для статистической обработки результатов использовался статистический пакет Statistica 10.00.

Хотя группы обучающихся и работающих существенно различаются по возрастным показателям, сам по себе возраст не является фактором, влияющим на показатели социального и эмо-

ционального интеллекта – ни в целом (суммарные показатели), ни по отдельным шкалам соответствующих тестовых методик. Коэффициенты корреляции между ними и возрастом респондентов находятся в пределах от $-0,053$ (для шкалы оценки эмоциональной экспрессии) до $0,237$ (для шкалы понимания эмоций), и только последний достиг уровня статистической значимости ($p = 0,034$). При этом внутри каждой из групп все соответствующие коэффициенты корреляции также статистически незначимы при наблюдавшейся тенденции к преобладанию негативных в группе работающих и позитивных в группе обучающихся. Все это позволяет нам в дальнейшем при изучении использовать разделение на две группы – обучающихся и работающих.

Проанализируем особенности социального интеллекта студентов специального дефектологического образования по выборке в целом и для подгрупп студентов двух форм обучения (табл. 1).

Полученные данные в части ответа на первый исследовательский вопрос показывают, что для студентов-дефектологов, как только обучающихся, так и совмещающих учебу с работой по специальности, характерен уровень социального интеллекта преимущественно выше среднего. Это свидетельствует о

хорошем развитии у них способности к самопониманию, анализу причин поведения других людей и выстраиванию эффективного взаимодействия для реализации поставленных целей. У обучающихся студентов были выявлены следующие эмпирические закономерности: показатели социального интеллекта по шкале «Познание систем поведения» относятся к диапазону высоких значений; к диапазону выше среднего относятся показатели по шкале «Познание преобразований поведения» и по общему показателю социального интеллекта; диапазон индивидуальных значений характерен для шкалы «Познание классов поведения»; и наконец диапазон ниже среднего наблюдается по шкале «Познание результатов поведения». У работающих студентов были установлены иные закономерности: показатели социального интеллекта относятся к диапазону высоких значений по шкале «Познание результатов поведения», тогда как к диапазону значений выше среднего – показатели общего социального интеллекта. Остальные шкалы относятся к диапазону индивидуальных значений, который предполагает, что у работающих студентов могут встречаться как высокие, так и средние и низкие значения социального интеллекта. Также выявлено, что по мере увеличения стажа работы по профессии в группе работающих студентов

Таблица 1

Особенности социального интеллекта

| Статус | Соц. ПРП | | Соц. ПКП | | Соц. ППП | | Соц. ПСП | | Соц. общ. | |
|-------------|-----------|----|-----------|---|-----------|----|-----------|----|-----------|----|
| | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д |
| Обучающиеся | 5,00 | НС | 7,25 | * | 8,40 | ВС | 6,50 | В | 30,50 | ВС |
| Работающие | 7,50 | В | 6,13 | * | 8,00 | * | 6,65 | * | 31,00 | ВС |
| Все | 6,80 | ВС | 7,00 | * | 8,20 | ВС | 6,57 | ВС | 30,74 | ВС |

Условные обозначения: Соц. ПРП – познание результатов поведения; Соц. ПКП – познание классов поведения; Соц. ППП – познание преобразований поведения; Соц. ПСП – познание систем поведения; \bar{x} – среднее значение показателей социального интеллекта; Д – диапазон: НС – ниже среднего, В – высокий, ВС – выше среднего, * – индивидуализированные значения диапазона (т.е. присутствуют как высокие, так и средние и низкие значения соответствующего вида интеллекта).

повышаются показатели по шкалам «Познание классов поведения» и «Познание результатов поведения» ($r = 0,777$ при $p = 0,0004$). Такие студенты начинают лучше распознавать общие свойства поведения людей, учитывая экспрессивный или ситуационный контекст, а также приобретают способность предвидеть последствия поведения, своего и окружающих, исходя из имеющейся информации и накопленного опыта. Вместе с тем показатель выраженности социального интеллекта по шкале «Познание результатов поведения» выше у работающих студентов ($U = 25,0$ при $p = 0,0033$), чем в группе обучающихся. Наблюдались и другие существенные различия между группами.

Теперь обратимся к анализу особенностей эмоционального интеллекта студентов специального дефектологического образования (табл. 2).

Как следует из данных табл. 2, у обучающихся студентов показатели эмоционального интеллекта индивидуальны, а у работающих студентов межличностный эмоциональный интеллект и общий эмоциональный интеллект относятся к диапазону высоких значений. При этом не выявлено статистически значимых различий в выраженности эмоционального интеллекта в зависимости от статуса студентов. Для всех студентов-дефектологов характерны

индивидуальные значения внутриличностного эмоционального интеллекта.

Анализ самоописаний респондентов выявил преобладание субъектного самоотношения над объектным в группе обучающихся по сравнению с работающими ($U = 56,0$ при $p = 0,0039$). Такие респонденты воспринимают себя как активных, деятельных, инициативных и самостоятельных. Анализ концентрированности самоописаний показывает различия между обучающимися и работающими студентами. Так, для обучающихся характерна концентрированность на описании эмоционально-волевой сферы или коммуникативных способностей, а для работающих – на описании профессионального мастерства, карьерного пути или умений. Следовательно, можно с высокой степенью достоверности предположить, что концентрированность самоописаний студентов-дефектологов обусловлена во многом именно формой обучения. Также было установлено, что по мере взросления респондентов из группы обучающихся в самоописаниях начинают преобладать описания умений и навыков ($r = 0,664$ при $p = 0,0003$).

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы:

Независимо от формы обучения для студентов-дефектологов харак-

Таблица 2

Особенности эмоционального интеллекта

| Статус | МЭИ | | ВЭИ | | ПЭ | | УЭ | | ОЭИ | |
|-------------|-----------|---|-----------|---|-----------|---|-----------|---|-----------|----|
| | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д | \bar{x} | Д |
| Обучающиеся | 40,60 | * | 42,00 | * | 43,00 | * | 45,50 | * | 80,50 | * |
| Работающие | 41,50 | В | 43,50 | * | 42,50 | * | 43,50 | * | 82,20 | В |
| Все | 40,85 | * | 42,75 | * | 42,65 | * | 44,55 | * | 81,75 | ВС |

Условные обозначения: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; ОЭИ – общий эмоциональный интеллект; \bar{x} – среднее значение показателей эмоционального интеллекта; Д – диапазон: В – высокий, ВС – выше среднего, * – индивидуализированные значения диапазона (т.е. присутствуют как высокие, так и средние и низкие значения соответствующего вида интеллекта).

терен высокоразвитый социальный интеллект.

В зависимости от формы обучения обнаружены значимые различия между группами обучающихся и работающих студентов в доминировании показателей шкал социального интеллекта, межличностного эмоционального интеллекта, общего эмоционального интеллекта.

В зависимости от формы обучения наблюдаются значимые различия между группами обучающихся и работающих студентов в субъектности самооценки и концентрированности самоописаний.

Литература

1. Васильева В.А. Актуальные вопросы профессиональной переподготовки педагогов-психологов для коррекционно-развивающего процесса // Всероссийская науч.-практ. конф. (26–28 мая 1998 г.). Екатеринбург, 1998. С. 36–38.
2. Дети с особыми образовательными потребностями. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health.
3. Дробышевская И.В. Сравнительное исследование особенностей эмоционального интеллекта и самооценки у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2012. Т. 1, № 1–1. С. 212–217.
4. Левитто Е.А. Содержательные характеристики компонентов структуры «образа Я» педагогов системы специального образования // Психология обучения. 2013. № 5. С. 87–94.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–38.
6. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>.
7. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливана. Диагностика социального интеллекта: метод, руководство. СПб.: ИМАТОН, 2006.
8. Филина Н.А. Социальный интеллект как предиктор специальных способностей студентов – социальных педагогов // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 2. С. 70–74.
9. Шаповалова Л.И., Шпортова Я.И., Зыкова С.Н. Инклюзивное образование: основополагающие принципы и факторы, мешающие его успешному осуществлению // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 8. С. 33–39.
10. Chernaya, A. and Yu. Obukhova, 2019. Psychological support for professional development of people with disabilities and special needs: An overview. In: SHS Web of Conferences, 70. DOI: 10.1051/shsconf/20197010003.
11. Skuratovskaya, M. et al., 2019. Psychophysiological readiness of students to work in the field of clinical speech therapy. In: SHS Web of Conferences, 70. DOI: 10.1051/shsconf/20197010011.
12. Solovieva, O. et al., 2019. The resources of an inclusive educational environment in the development of thinking of primary students with psychological developmental delay. In: SHS Web of Conferences, 70. DOI: 10.1051/shsconf/20197010013.

References

1. Vasilieva, V.A., 1998. Topical issues of professional retraining of teachers-psychologists for the correctional and developmental process. In: All-Russian Research Conference (May 26–28, 1998) (pp. 36–38). Yekaterinburg. (rus)
2. Children with special educational needs. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health. (rus)
3. Drobyshevskaya, I.V., 2012. Comparative study into the features of emotional intelligence and self-relation among students of social professions during their university studies. Bulletin of Bryansk State University, 1 (1–1): 212–217. (rus)
4. Levitto, E.A., 2013. Content characteristics of the components of the structure of the “image of self” of special education teachers. Psychology of Learning, 5: 87–94. (rus)
5. Lyusin, D.V., 2004. Modern concepts of emotional intelligence. In: Social intelligence: theory, measurement, research (pp. 29–38). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (rus)
6. Malofeev, N.N., 2019. The concept of developing education for children with disabilities: basic provisions. Almanac of Correctional Pedagogy Institute, 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>. (rus)
7. Mikhailova, E.S., 2006. Test by J. Guilford and M. O’Sullivan. Diagnostics of social intelligence: teaching manual. St. Petersburg: Imaton. (rus)
8. Filina, N.A., 2010. Social intelligence as a predictor of special abilities of students who major in social teaching. Topical problems of psychological knowledge, 2: 70–74. (rus)
9. Shapovalova, L.I., Shportova, Ya.I. and S.N. Zykova, 2019. Inclusive education: fundamental principles and obstacles to its successful implementation. The World of Academia: Culture, Education, 8: 33–39. (rus)
10. Chernaya, A. and Yu. Obukhova, 2019. Psychological support for professional development of people with disabilities and special needs: An overview. In: SHS Web of Conferences, 70. DOI: 10.1051/shsconf/20197010003.
11. Skuratovskaya, M. et al., 2019. Psychophysiological readiness of students to work in the field of clinical speech therapy. In: SHS Web of Conferences, 70. DOI: 10.1051/shsconf/20197010011.
12. Solovieva, O. et al., 2019. The resources of an inclusive educational environment in the development of thinking of primary students with psychological developmental delay. In: SHS Web of Conferences, 70. DOI: 10.1051/shsconf/20197010013.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Савенкова Т.Д.** Социально-психологические эффекты совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста

УДК 37.015.3

DOI 10.18522/2658-6983-2020-04-65-71

Савенкова Т.Д.

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: совместная деятельность, дошкольник, эффекты совместной деятельности.

В совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста со сверстниками взрослыми неизбежно проявляется ряд общих и специфических социально-психологических эффектов, которые могут быть использованы в образовательных целях. Специфические эффекты, возникающие в условиях совместной деятельности, были выявлены и изучены в ходе исследований учеными разных стран (Журавлев, 2005; Запорожец, 1986; Разработка критериев..., 1998; Рубцов, 1987; Уманский, 1979; Bond, Titus, 1983). Данные эффекты традиционно рассматриваются педагогами-исследователями и практиками образования как важнейший образовательный ресурс (Карпова и др., 2018; Козлова, Шахманова, 2018; Комарова, Савенков, 2017).

Совместной деятельностью детей в современной педагогической науке и детской психологии называют деятельность ребенка, осуществляемую совместно с другими людьми – сверстниками и взрослыми. В специальных исследованиях выявлено, что совместная деятельность протекает существенно иначе, чем деятельность индивидуальная (Журавлев, 2005; Развитие эмоционального интеллекта..., 2016; Разработка критериев..., 1998; Рубцов, 1987; Уманский, 1979).

В отечественной психологической науке разрабатывалась классификация форм организации совместной деятельности как детей, так и взрослых (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский и др.). Наиболее распространен вариант, предложен Л.И. Уманским, выделявшим

три варианта организации совместной деятельности: совместно-индивидуальная; совместно-последовательная; совместно-взаимодействующая (Уманский, 1979).

Особенно интересно то, что в образовательной практике даже индивидуальную деятельность детей, проходящую в присутствии других людей, рассматривают как вариант совместной деятельности. Особенно часто с этими ситуациями мы встречаемся в условиях школьного обучения (К. Роджерс, В.В. Рубцов, Дж. Фрейнберг, Д.Б. Эльконин и др.), но и в дошкольном образовании такие случаи наблюдаются нередко (Карпова и др., 2018; Комарова, Савенков, 2017).

Сам факт присутствия других людей (детей или взрослых) при выполнении ребенком какой-либо деятельности может оказывать либо позитивное, стимулирующее, либо негативное, подавляющее действие на ее течение и результат. В первом случае, когда присутствие других людей стимулирует деятельность, мы имеем дело с явлением, получившим наименование «фасилитация»; если присутствие других детей подавляет, сковывает деятельность, используется термин «ингибция». Обнаружены и многократно проверены эмпирически эти явления были довольно давно, в конце XIX в. они были описаны Н. Триплетом, а затем в начале XX в. стали активно изучаться исследователями В. Меде, Ф. Олпорт, В.М. Бехтеревым, Р. Зайонцем и др.

Механизмы фасилитации/ингибции и в социальной психологии, и в педагогике, и в образовательной практике обычно рассматриваются неразрывно. Причем подчеркивается, что сам факт присутствия других людей всегда оказывает влияние на процессы и результаты обучения и воспитания

ребенка. Происходит это даже в тех случаях, когда само это участие сведено к минимуму и присутствующие демонстрируют свое подчеркнуто безразличное отношение. В классической психологии явления фасилитации/ингибции относятся к числу пограничных между индивидуальной и социальной психологией. Тем не менее для дошкольной педагогики и практики дошкольного образования эти явления имеют большую ценность и вызывают законный интерес исследователей и педагогов-практиков.

Естественно, и это подчеркивается специалистами по социальной психологии, изучающими процессы фасилитации/ингибции, что сами ситуации присутствия других людей все же неоднородны. Это служит основанием для их дифференцированного изучения, принципиально важного с точки зрения развития социального интеллекта ребенка, служащего фундаментом позитивной социализации.

Одним из таких эффектов является публичный эффект влияния. Наиболее часто встречается описание действия этого эффекта в условиях, когда человеку приходится выступать публично либо когда два человека общаются в присутствии третьих лиц. Такие ситуации в образовании нередко проявляются в условиях широко распространенной как в школьном, так и в дошкольном образовании фронтальной работы. Описывая ситуации традиционного обучения в начальной школе, Д.Б. Эльконин отмечал, что фронтальная учебная работа в классе выглядит коллективной по форме, но всегда является индивидуальной по результату (Эльконин, 1974). В.К. Дьяченко, автор коллективного способа обучения, в основе которого лежит взаимное обучение, считал, что фронтальная работа не делает классно-

урочную форму организации учебной деятельности коллективной в полном смысле этого слова (Дьяченко, 2001).

Естественно, что у дошкольника в силу его известной эгоцентричности (Ж. Пиаже и др.) механизм публичного эффекта влияния имеет свою специфику и ограниченную сферу действия. Если понаблюдать за ребенком дошкольного возраста в моменты, когда ему приходится выступать публично, например в группе сверстников в детском саду или перед какой-то незнакомой ему аудиторией, то его эмоциональное состояние и поведение будут существенно иными по сравнению с общением с хорошо знакомыми людьми (Савенков, 2015, 2019; Савенкова, 2017; Vinogradova et al., 2017).

В условиях форм организации деятельности, которые можно безо всяких ограничений называть совместными, наблюдаются другие эффекты. Одним из них является коакционный эффект. Возникает он в ситуациях, когда участники совместной деятельности, работая индивидуально, создают единый продукт. Например, в детском саду на занятиях по аппликации каждый ребенок из цветной бумаги склеивает свой цветок, а педагог, наклеивая эти цветы на общий лист, создает общую композицию – большой коллективный букет. Форма организации, предполагающая такой характер взаимодействия, условно называется совместно-индивидуальной (Уманский, 1979).

Американскими специалистами в области социальной психологии Ч. Бондом и Л. Титусом с помощью метода метаанализа итогов эмпирических исследований разных авторов был выявлен и описан ряд эффектов социальной фасилитации/ингибции. В производственных коллективах людей (взрослых) работа с участием других людей: 1) повышает уровень

физиологического возбуждения индивидуума (правда, происходит это лишь в случае выполнения сложной задачи); 2) повышает скорость выполнения простой задачи и понижает скорость выполнения сложной задачи; 3) уменьшает точность сложного действия и немного увеличивает точность простого действия (Bond, Titus, 1983).

Одной из самых интенсивно разрабатываемых проблем совместной деятельности является проблема соотношения эффективности индивидуальных и групповых действий (А.Л. Журавлев, В.В. Рубцов и др.). Одними из первых исследователей, отметивших, что результат деятельности группы может существенно превосходить суммарные усилия отдельных ее участников, были В.М. Бехтерев и М.В. Ланге. В дальнейшем в исследованиях специалистов в области психологии малых групп было эмпирически подтверждено, что, в условиях совместной деятельности целое не равно сумме частей (Ежкова, Виссарионова, 2018).

В ходе эмпирических исследований было выявлено, что действие группы и по процессу, и по результату, как правило, превосходит действие среднего индивидуума и при этом в большинстве случаев уступает по параметрам эффективности действия «незаурядной» личности (Журавлев, 2005; Разработка критериев..., 1998). Данное обстоятельство диктует педагогам правило учета в условиях совместной образовательной деятельности особенностей функционирования ролевой структуры группы. Важной задачей является подбор членов группы для совместной деятельности с учетом ролевого распределения между ними.

В прикладных психологических и педагогических исследованиях совместной деятельности было замечено, что для успешной работы группы в ее

состав обязательно должен входить участник, превосходящий по своим лидерским качествам, изобретательности и компетентности других членов группы (Е.М. Дубовская, Р.М. Кричевский и др.). Обнаружение эффектов совместной деятельности, несмотря на то, что это всего лишь гипотетические утверждения, привело к высокой заинтересованности в их использовании в педагогике и социально-образовательной практике. Среди них специальный подбор участников по уровню лидерских и специальных способностей и коррекция ролевого распределения при выполнении совместной деятельности (С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова и др.).

К числу эффектов совместной деятельности специалисты относят диффузию ответственности. Авторы, выявившие этот феномен, исходят из того, что работа в группе не только порождает потребности в коммуникации, но и интенсифицирует эмоциональные контакты между членами группы. В итоге это приводит к ситуации, при которой участники совместной работы испытывают меньшую ответственность за рискованные решения, принимаемые группой, которые вырабатываются и принимаются коллективно. Предлагаемая или поддерживаемая рискованное решение, участник совместной деятельности исходит из того, что ответственность в случае неудачи ложится уже не на него, а на всех участников группы (Л. Бикман, М.А. Валлах, Дж. Дарли, Е.М. Дубовская, А. Кош, Р.М. Кричевский, Б. Латане, И.У. Мазес и др.).

Другой феномен, возникающий в условиях совместной деятельности, получил не менее громкое наименование – лидерство. Эффект, обозначенный в психологии малых групп как лидерство, строится на эмпирических данных о том, что участники совместной деятельности, склонные к

выбору более рискованных решений, стремятся к лидерским позициям. Участвуя в совместной работе, они стараются утвердиться в качестве руководителей и проявляют стремление к максимальному влиянию на участников совместной работы. В результате «окончательная степень группового риска», как правило, является итогом влияния такого руководителя, фактически узурпировавшего роль лидера группы (Ч. Бонд, Л. Титус и др.).

К числу эффектов, проявляющихся в условиях совместной деятельности, также относится риск как ценность. Специалистами по социальным отношениям подчеркивалось, что в современных социальных системах существуют традиции высокой ценности риска (Р. Браун). В культурных традициях многих народов наблюдается склонность большей части людей к принятию рискованных решений. В эмпирических исследованиях было обнаружено, что проявляющееся в культуре ментальное стремление к риску не всегда проявляется в индивидуальной деятельности. Исследователь А.П. Альгин отметил, что «даже осторожные в индивидуальной деятельности люди в условиях группового взаимодействия оказываются мотивированы изменять свои оценки, склоняясь в сторону большего риска, поскольку современному человеку важно создать о себе впечатление как о личности, способной рисковать» (Альгин, 1989).

Исследователями Дж. Стоунером, С. Московичи и М. Заваллони обнаружен и описан эффект групповой поляризации. Данный эффект интересен радикальным расхождением с принятыми на уровне обыденной психологии утверждениями о том, что открытое обсуждение проблемы сближает позиции участников. Эмпирические исследования привели указан-

ных авторов к заключению о том, что экстремальность мнений участников совместных обсуждений не уменьшается, а, напротив, возрастает.

При этом подчеркнем, что на уровне имплицитных представлений о психике человека, которыми часто руководствуются педагоги (В.Н. Дружинин и др.), преобладает прямо противоположная идея о том, что обсуждение проблемы сближает позиции участников. В реальности, как показывают психологические исследования, на этапе рефлексии результатов, в ситуациях совместного обсуждения проблемы точки зрения отдельных членов группы не сближаются, а, напротив, как правило, сдвигаются к разным полюсам. Индивидуальные суждения каждого участника после обсуждения общей проблемы обычно становятся более радикальными, чем они были до обсуждения.

В условиях совместной деятельности групповой субъект не остается неизменным, он обязательно меняется, эволюционирует. Специалистами в области социальной психологии замечено, что, так же как и в условиях индивидуальной деятельности, успехи, достигнутые группой в совместной деятельности, повышают, а неудачи снижают уровень притязаний группы. На этом основании был сделан вывод о том, что группа детей, участвующих в совместной деятельности, ведет себя аналогично индивиду.

Наряду с позитивными и нейтральными эффектами совместной деятельности есть и те, что могут быть отнесены к числу негативных. Примером негативного эффекта является отмечаемое в исследованиях специалистов по социальным отношениям явление, именуемое по-разному: социальным иждивенчеством, социальной леностью либо социальным паразитиз-

мом. Суть его заключается в том, что участники совместной деятельности, обычно стремящиеся к максимальным результатам (перфекционизм) в индивидуальной работе, в условиях групповой работы, как правило, прилагают меньшие усилия (Карпикова и др., 2018). Этот эффект усиливается в ситуациях совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности (Уманский, 1979), когда результат отдельного индивида неразличим в конечном коллективном продукте (Журавлев, 2005; Разработка критериев..., 1998).

Несмотря на отдельные негативные эффекты, совместная деятельность как наиболее доступный вид социальной практики ребенка является действенным педагогическим средством и с полным правом может быть отнесена к числу эффективных инструментов позитивной социализации личности ребенка. При этом можно констатировать, что, несмотря на активную разработку педагогических приложений совместной деятельности, ее потенциал в плане решения образовательных задач раскрыт далеко не полностью, а потому используется далеко не в полной мере.

Анализ теоретических и эмпирических исследований психологов позволяет сделать вывод о том, что совместная деятельность ребенка-дошкольника со сверстниками и взрослыми – важнейшее средство его позитивной социализации. Воспитательный потенциал совместной деятельности способствует развитию существенных элементов социально ориентированного поведения ребенка. Среди них, наряду с умениями и навыками сотрудничества и сотворчества, формируется ответственность, отзывчивость, стремление к взаимной помощи. Не менее значимым результатом является и первый опыт лидерства.

Теоретический анализ и пилотажные исследования позволяют утверждать, что для достижения обозначенных результатов социальные практики и совместная деятельность детей дошкольного возраста должны отвечать следующим требованиям:

- осознанная позитивная взаимозависимость, предполагающая, что у участников совместной деятельности должно быть сформировано понимание того, что продукты их совместной деятельности важны всем и приносят пользу каждому. Это происходит тогда, когда на осознанном уровне производится формулирование общих целей, происходит общее планирование, разделение функций и материалов всеми участниками, осознанное участие в выполнении каждым своей части общей работы, проявляется готовность к рефлексии процесса собственного участия в групповой работе;
- сочетание сотрудничества и творчества, предполагающее, что участники совместной деятельности должны не только поддерживать тесные деловые контакты друг с другом, позволяющие им успешно работать вместе, но и быть способными коллективно создавать новое (объективно/субъективно) – творить;
- единство индивидуальной и коллективной ответственности в процессе совместной деятельности (каждый ребенок-участник несет ответственность за свою работу и общий результат);
- ориентация дошкольников на построение позитивных межличностных отношений, постоянная забота педагогов, их стремление к развитию у детей умений и навыков доброжелательного межличностного взаимодействия;
- развитие способностей к рефлексии результатов (каждый ребенок-участник должен научиться адекватно анализировать итоги групповой работы и оценивать свой вклад в ее осуществление).

Литература

1. *Альгин А.П.* Риск и его роль в общественной жизни. М.: Мысль, 1989.
2. *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
3. *Ежкова Н.С., Виссарионова А.В.* Совместная деятельность старших дошкольников: научный анализ // Приднепровский научный вестник. 2018. Т. 3, № 1. С. 82–85.
4. *Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005.
5. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.
6. *Карпикова И.С., Зимица Е.В., Соломеин А.И.* Социальное иждивенчество и социальный паразитизм в современной России: экспертная оценка причин и факторов существования // Известия Байкальского государственного университета. 2018. Т. 28, № 1. С. 123–130.
7. *Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В.* Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 174. С. 99–107.
8. *Козлова С.А., Шахманова А.Ш.* Метод «развивающего дискомфорта» в воспитании детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 5. С. 19–26.
9. *Комарова Т.С., Савенков А.И.* Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. М.: Юрайт, 2017.
10. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / науч. ред. А.И. Савенков. М.: Перо, 2016.
11. Разработка критериев анализа совместной деятельности / А.И. Донцов [и др.] // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61–71.
12. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.
13. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности: учебник. М.: Юрайт, 2019.
14. *Савенков А.И.* Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М.: Национальный книжный центр, 2015.

15. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 47–53.
16. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М.: Ин-т психологии РАН, 1979.
17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
18. Bond, C. and L. Titus, 1983. Social facilitation: a meta-analysis of 241 studies. *Psychological Bulletin*, 94 (2): 265–292.
19. Vinogradova, I.A. et al., 2017. Research into the play competences of children of senior pre-school age // *European Journal of Contemporary Education*, 6 (4): 808–816.
8. Kozlova, S.A. and A.Sh., Shakhmanova, 2018. Method of “developing discomfort” in upbringing of preschool children. *Preschooler. Methods and Practices of Education and Training*, 5: 19–26. (rus)
9. Komarova, T.S. and A.I. Savenkov, 2017. *Preschool pedagogy. Collective creativity of children*. Moscow: Yurait. (rus)
10. Savenkov, A.I. (Ed.), 2016. Development of emotional intelligence and social competence of the child as factors for academic success at the stage of transition from kindergarten to primary school. Moscow: Pero. (rus)
11. Dontsov, A.I. et al., 1998. Development of criteria for the analysis of joint activities. *Questions of Psychology*, 2: 61–71. (rus)
12. Rubtsov, V.V., 1987. Organization and development of joint activities for children as part of the learning process. Moscow: Pedagogika. (rus)
13. Savenkov, A.I., 2019. *Psychology of children giftedness: textbook*. Moscow: Yurait. (rus)
14. Savenkov, A.I., 2015. Development of emotional intelligence and social competence in children. Moscow: National Book Center. (rus)
15. Savenkova, T.D., 2017. Method of diagnostics of the basic parameters of emotional intelligence of preschool children. *Bulletin of Moscow City University. Series: Pedagogy and Psychology*, 3: 47–53. (rus)
16. Umansky, L.I., 1979. Methods of experimental research of socio-psychological phenomena. In: *Methodology and methods of social psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (rus)
17. Elkonin, D.B., 1974. *Psychology of teaching younger students*. Moscow: Znaniye. (rus)
18. Bond, C. and L. Titus, 1983. Social facilitation: a meta-analysis of 241 studies. *Psychological Bulletin*, 94 (2): 265–292.
19. Vinogradova, I.A. et al., 2017. Research into the play competencies of children of senior pre-school age // *European Journal of Contemporary Education*, 6 (4): 808–816.

References

1. Algin, A.P., 1989. Risk and its role in public life. Moscow: Mysl. (rus)
2. Dyachenko, V.K., 2001. *New didactics*. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (rus)
3. Ezhkova, N.S. and A.V. Vissarionova, 2018. Joint activity of senior preschool children: scientific analysis. *Pridneprovskiy Scientific Bulletin*, 3 (1): 82–85. (rus)
4. Zhuravlev, A.L., 2005. *Psychology of joint activity*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (rus)
5. Zaporozhets, A.V., 1986. Selected psychological works: in 2 vols. (Vol. 1). Moscow: Pedagogika. (rus)
6. Karpikova, I.S., E.V. Zimina and A.I. Solomein, 2018. Social dependency and social parasitism in modern Russia: expert assessment of the causes and factors of existence. *Bulletin of Baikal State University*, 28 (1): 123–130. (rus)
7. Karpova, S.I., T.D. Savenkova and Z.V. Parkhimovich, 2018. Model of development of emotional intelligence and social competence in children of senior preschool age via collective visual activity. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 23 (174): 99–107. (rus)

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Надежда Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростова-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-78-01
E-mail: nadezhda.aleksandrowa2012@yandex.ru

Бекжанова Наталья Сергеевна – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-00
E-mail: bekzhanova@sfedu.ru

Галустян Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-00
E-mail: ovgalustyan@sfedu.ru

Гусева Татьяна Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-00
E-mail: tkguseva@sfedu.ru

Еремеева Валерия Александровна – студентка бакалавриата «Психология» Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11637
E-mail: yvobuhova@sfedu.ru

Картушина Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры «Линг-

OUR AUTHORS

Alexandrova Nadezhda G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-78-01
E-mail: nadezhda.aleksandrowa2012@yandex.ru

Bekzhanova Natalia S. – postgraduate student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-00
E-mail: bekzhanova@sfedu.ru

Galustyan Olga V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): Bolshaya Sadovaya Street, 105/42, Rostov-on-don, 344006
Tel.: (863) 218-40-00
E-mail: ovgalustyan@sfedu.ru

Guseva Tatiana K. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-00
E-mail: tkguseva@sfedu.ru

Eremeeva Valeria A. – bachelor's degree student in Psychology at Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, EXT. 11637
E-mail: yvobuhova@sfedu.ru

Kartushina Natalia V. – senior lecturer of Linguistics and Translation Studies dpt. of

вистика и переводоведение» Института иностранных языков Московского авиационного института (национального исследовательского университета)

Служебный адрес: Волоколамское ш., 4, г. Москва, 125993

Телефон: (499) 158-44-84

E-mail: n_kartushina@bk.ru

Кирик Владимир Александрович – кандидат социологических наук, директор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-00

E-mail: vakirik@sfedu.ru

Обухова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11637

E-mail: yvobuhova@sfedu.ru

Оганнисян Лариса Арамовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростова-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 250-78-01

E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru

Савенкова Татьяна Дмитриевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета

Служебный адрес: 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1, г. Москва, 129226

Телефон: (499) 253-05-48, доб. 109

E-mail: tdpichik1@yandex.ru

Семенова Дина Алексеевна – старший научный сотрудник проектного офиса Марийского государственного университета

Institute of Foreign Languages of Moscow Aviation Institute (National Research University)

Address (work): 4, Volokolamskoe Highway, Moscow, 125993

Tel.: (499) 158-44-84

E-mail: n_kartushina@bk.ru

Kirik Vladimir A. – Candidate of Social Sciences (PhD Equivalent), director of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 218-40-00

E-mail: vakirik@sfedu.ru

Obukhova Yulia V. – Candidate of Psychological Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Developmental Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11637

E-mail: yvobuhova@sfedu.ru

Ogannisyan Larisa A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 250-78-01

E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru

Savenkova Tatiana D. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), senior teacher of Pedagogy dpt. of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University

Address (work): 4, build. 1, 2nd Selskookhozyaystvenny Driveway, Moscow, 129226

Tel.: (499) 253-05-48, ext. 109

E-mail: tdpichik1@yandex.ru

Semyonova Dina A. – senior researcher at the project office of Mari State University

Служебный адрес: пл. Ленина, 1, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, 424000
Телефон: (8362) 68-80-15
E-mail: dinasemenova@gmail.com

Токтарова Вера Ивановна – доктор педагогических наук, проректор по цифровой трансформации, руководитель проектного офиса Марийского государственного университета

Служебный адрес: пл. Ленина, 1, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, 424000
Телефон: (8362) 68-80-15
E-mail: toktarova@yandex.ru

Хоруженко Надежда Александровна – магистрант кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: chorushenko.nadeshda@mail.ru

Шаповалова Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Address (work): 1, Lenin Square, Yoshkar-Ola, Republic of Mari El, 424000
Tel.: (8362) 68-80-15
E-mail: dinasemenova@gmail.com

Toktarova Vera I. – Doctor of Pedagogical Sciences, vice-rector on digital transformation, head of the project office of Mari State University

Address (work): 1, Lenin Square, Yoshkar-Ola, Republic of Mari El, 424000
Tel.: (8362) 68-80-15
E-mail: toktarova@yandex.ru

Khoruzhenko Nadezhda A. – Master's degree student of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: chorushenko.nadeshda@mail.ru

Shapovalova Larisa I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2020. № 4

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Редактор | <i>Н.В. Бирюкова</i> |
| Компьютерная верстка | <i>Е.А. Солоненко</i> |
| Дизайн обложки | <i>О.Ф. Жукова</i> |
| Перевод | <i>А. Андриенко</i> |

Сдано в набор 29.05.2020.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.