

Научно-методический  
электронный журнал



**Калининградский  
Вестник Образования**

№ 1 (9) / 2021

апрель

Online ISSN 2658-7203

[www.koirojurnal.ru](http://www.koirojurnal.ru)

## Содержание

### НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Баканова А. А.** Анализ моделей профориентационной работы со школьниками: зарубежный и отечественный опыт ..... 3
- Зыкова М. Н.** Некоторые психологические и этические аспекты педагогического плагиата ..... 11
- Николаева М. В.** Исследование эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного образования Калининградской области ..... 23
- Фадейкина Е. А.** Некоторые аспекты профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий ..... 33

### МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бейсенбаев Р. М., Филипповская Т. В.** Непрерывное обучение и проблема адаптации выпускников вуза к профессиональной деятельности ..... 41

### ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Коноплева В. С., Коноплева И. А.** Требования к качеству обучающих информационно-технологических сред в условиях пандемии ..... 47

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

- Попова Л. А.** Интерактивные видеолекции как средство дистанционной поддержки школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации ..... 54

### МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СООБЩЕСТВУ

- Завершинская Л. А.** О полезности диахронического подхода к членению слов на морфемы при обучении правописанию корней ..... 63

Баканова Анастасия Александровна | [ABakanova1@kantiana.ru](mailto:ABakanova1@kantiana.ru)  
Магистрант Института образования  
Балтийский федеральный университет имени И. Канта  
Калининград, Россия

## Анализ моделей профориентационной работы со школьниками: зарубежный и отечественный опыт

**Аннотация.** Статья посвящена определению роли и содержания эффективной модели профориентационной работы в школах России с учетом положительного опыта зарубежных стран. Главными задачами обновления стратегии профориентации школьников, основанной на мониторинге тенденций в сфере профессионального образования, является создание условий для профессионального самоопределения учащихся с учетом их личностных характеристик, а также развития национальной экономики и потребностей рынка труда.

**Ключевые слова:** профориентация, профориентационная работа, модели профориентационной работы.

Современный социально-экономический уровень развития государства, динамика состава профессий, наличие большого количества учебных заведений, специальностей и специализаций ставит перед молодым человеком чрезвычайно сложную проблему выбора направления своей профессиональной деятельности, а затем и профессии.

Проблема выбора профессии является чрезвычайно важной и непростой. Существует множество технологических вопросов, которые не под силу решить старшекласснику без квалифицированной помощи опытного специалиста в данной области. Анализ организации и проведения профориентационной работы в России показывает, что данное направление достаточно серьезно обеспечено нормативно-правовой базой, в стране созданы отделы профориентации населения в системе государственной службы занятости, существует значительное количество научно-методических разработок, но системная работа в этом направлении в школах практически отсутствует. Результатом этого является низкий уровень мотивации выпускников школ при выборе профессии и при ее получении, значительный дисбаланс между потребностями рынка труда и желаниями молодежи получить определенную профессию.

Профориентационная работа традиционно занимает важное место в деятельности школы в связи с тем фактом, что, с

одной стороны, она обеспечивает связь системы образования с экономической системой страны, а с другой — сочетает настоящее учащихся с их будущим. Именно поэтому среднее образование должно не только обеспечивать предметную подготовку, но и создавать благоприятные условия для профессионального самоопределения учащихся. Целью данной статьи является проведение анализа существующих моделей профориентационной работы со школьниками в зарубежных и отечественных учебных заведениях.

Аналитический обзор литературы позволил констатировать, что профессиональная ориентация населения в целом определяется как научно обоснованная система взаимосвязанных экономических, социальных, медицинских, психологических и педагогических мероприятий, направленных на активизацию процесса профессионального самоопределения и реализацию способности лица к труду, выявление его навыков, интересов, возможностей и других факторов, влияющих на выбор профессии или на смену вида трудовой деятельности [5, с. 26; 7 с. 257].

В целостной структуре профориентационной работы с учащимися в отечественной системе исследователями выделены следующие элементы: профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный отбор и профессиональная адаптация [1, с. 189]. Учитывая наработки современных специалистов и положения Федерального государственного образовательного

стандарта среднего общего образования, профессиональную ориентацию в школе автор данной статьи определяет как систему, которая обеспечивает эффективное профессиональное самоопределение учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, желаний и возможностей и потребностей рынка труда в специалистах, имеющих определенный набор профессиональных компетенций. Профориентация является непрерывным процессом и осуществляется целенаправленно на всех возрастных этапах развития личности, начиная с раннего детства и продолжая дошкольным, школьным и молодым возрастом.

В странах с развитой экономикой профориентации учащихся уделяется значительное внимание, а общее руководство профориентационной работой в школах осуществляется на государственном уровне. Соответствующие услуги предоставляются гражданам на безвозмездной основе. В то же время в некоторых странах (например, в США) законодательство позволяет частным фирмам предоставлять платные профориентационные услуги, которые, как правило, сочетаются с трудоустройством.

В свою очередь, в Великобритании и Финляндии работу со школьниками организуют на уровне образовательных организаций, в то время как работающей молодежью и взрослым поколением занимаются специализированные органы трудоустройства и социального обеспечения. Опыт указанных стран показывает модель разделения зон

влияния на уровне конкретных организаций, взаимодействующих с человеком на различных этапах подготовки к реализации самостоятельной трудовой деятельности [3, с. 30].

В Швеции за профориентационную работу и дальнейшее трудоустройство молодежи отвечают службы образовательной и профессиональной ориентации при Министерстве образования и Национального управления рынком труда; в Германии ответственность за деятельность в этих сферах несет Федеральное ведомство по труду.

Интеграция услуг проявляется в сочетании профориентации с психолого-педагогическим и медицинским консультированием учеников и их родителей по широкому кругу вопросов — обучению, поведению, общению, особенностям физического и психического развития (Великобритания, Финляндия, Германия и др.). Усиливаются связи между службами профориентации, профподготовки и трудоустройства, создаются единые центры занятости, которые предоставляют комплекс услуг (Финляндия, Германия, США, Швеция) [8, с. 1234].

На модернизацию профессиональной ориентации в Великобритании и США повлиял перенос данной активности в сферу услуг и трансформации в такие направления, как «развитие карьеры», «образование и ориентация по вопросам карьеры». Что касается направления, связанного с образованием по вопросам карьеры, то оно реализуется

в условиях учебной деятельности и опирается на интересы обучающихся, несет общий характер. При этом активность, касающаяся ориентации в вопросах карьеры, фокусируется на индивидуальных потребностях и особенностях, проводится в формате частных мероприятий.

Подобные виды профориентационной работы формируют у учеников представления о собственных возможностях и способностях, создают условия для прохождения индивидуальной траектории развития на всех этапах образования. Важно отметить, что указанный спектр работы не относится к отдельному блоку учебного курса, а является его связующим звеном, которое играет координирующую роль в рамках всего учебного плана.

В ряде стран понятие «развитие карьеры» имеет более широкую сферу влияния. Например, в Японии помощь с ориентацией в профессиональном мире регламентируется специальным законом о человеческих ресурсах, в рамках которого моделируются условия для комплексного и поэтапного влияния на развитие личности на протяжении всего трудового пути с учетом профессиональных предпочтений и интересов, способностей и опыта. При этом процесс взаимодействия с учеником в рамках профессионального ориентирования обуславливается внешними факторами: требованиями на рынке труда и уровнем экономического развития. Задачи профессиональной ориентации в данном случае направляются на диагностику

общающихся, дальнейшее консультирование и информирование в рамках выявленного профессионального направления, кроме того, создаются условия для развития личности на протяжении всего профессионального пути в период всей жизни [9, с. 72].

Рассматривая профориентацию в школах различных стран, можно выявить уникальные национальные особенности. Так, в США на этапе взаимодействия с учениками особое место уделяют знакомству с современными профессиями. Реализуется этот процесс как при помощи консультирования при взаимодействии с учителями, преподающими дисциплины общеобразовательного цикла, так и на специализированном блоке на уроках труда, где школьники получают расширенную информацию об отдельных представителях профессионального сообщества [3, с. 30].

В Великобритании профориентационную работу курируют Министерство образования и науки и Министерство по вопросам занятости, которые имеют разветвленную сеть агентств, центров и бюро. С целью координации деятельности по профориентации учреждена Комиссия по трудовым ресурсам, одной из главных функций которой является подготовка и проведение мероприятий, способствующих выбору и дальнейшему получению профессии, а также трудоустройству и сохранению рабочего места в соответствии с индивидуальными способностями и возрастными показателями. В свою очередь, Национальный

консультативный Совет по профессиональной карьере, в состав которого входят работники сферы образования, представители бизнеса и профсоюзов, научные работники, проводит мониторинг деятельности государственных служб, организующих профориентацию и помощь в трудоустройстве, публикует свои открытые отчеты и составляет рекомендации по совершенствованию этого направления деятельности.

Канада реализует профориентационную работу с учащимися еще на этапе раннего подросткового возраста при помощи внедрения в крупных городах программы по развитию компьютерной грамотности школьников. Так, ученики младших классов осваивают работу с персональными компьютерами на продвинутом уровне, в старших — переходят на освоение основ программирования. В небольших городах и сельской местности профессиональная работа корректируется в зависимости от спроса на конкретные профессии данного территориального блока. Выбору будущего профессионального пути или направления развития в Канаде также способствует широко распространенная практика трудоустройства подростков на период каникул в специально созданные центры. В большинстве случаев сотрудниками данных центров становятся старшекурсники и выпускники колледжей и университетов, которые проходят краткий курс подготовки к основной профессиональной деятельности, заключают контракты с различными организациями [6, с. 187].

В Швеции предоставление профориентационных услуг в школах не только признано законодательно, но и стало важной функцией социальной политики государства. Профессиональная ориентация в данной стране позиционируется как ключевой компонент управления формированием, распределением и использованием трудовых ресурсов на рынке занятости населения, который регулируется на национальном уровне. В стране создана Национальная служба образования и трудовой ориентации (профессиональной ориентации), сотрудники которой трудятся в различных центрах и образовательных организациях по направлению создания условий для сотрудничества образовательных организаций и работодателей в аспекте будущего трудоустройства, при этом осуществляется подключение к данной работе родительских организаций.

Во Франции политику в сфере профессиональной ориентации определяет специально созданная комиссия Министерства образования, разрабатывающая программы профориентационной работы для учебных округов и инструкции по реализации этих программ. В каждом учебном округе существуют центры информации и профориентации, которые имеют в своем арсенале информацию о различных типах школьной и внешкольной подготовки, сведения о разных профессиях, возможностях найма по определенным профессиям [10, с. 217].

В России в связи с переходом на рыночную экономику была создана

государственная служба занятости, внимание которой аккумулировано на содействие в трудоустройстве населения. Данные службы интегрируются с профориентационными центрами для совместной работы в направлении оказания услуг для безработных граждан, ведется активная поддержка со стороны квалифицированных психологов.

В этих условиях в России было создано несколько организаций, в которых разрабатывались определенные направления профориентационной работы. Например, по инициативе Комитета труда и занятости в Москве был создан Государственный центр профессиональной ориентации и психологической поддержки безработных граждан и незанятого населения. В Санкт-Петербургской городской службе занятости была учреждена современная система профориентации молодежи и взрослых людей, включая нормативные, организационные, кадровые и методические основы профконсультирования; профессиональной психодиагностики, индивидуального и группового консультирования.

В Ярославле создан областной центр профориентации «Ресурс», известный своими публикациями, методическими разработками, учебно-методическими семинарами [4, с. 25]. В рамках вузовской подготовки педагогов разработаны образовательные программы, направленные на формирование готовности к профориентационной работе со школьниками. С помощью разнообразных практик педагоги учатся реализовывать

профориентационную работу через проектно-исследовательскую деятельность школьников [2, с.114].

В сети Интернет стали функционировать разнообразные специализированные ресурсы, включающие в себя описание профессий, данные о профессиональных образовательных учреждениях России, а также предоставляющие возможность автоматизированного психологического профориентационного тестирования. Можно констатировать, что в российской профориентации имеется несомненный теоретический и методический прогресс.

Тем не менее, на уровне среднего общего образования система профориентации в стране по сравнению с ведущими государствами является слаборазвитой, что обуславливает целесообразность проведения анализа и адаптации успешно зарекомендовавших себя действующих зарубежных моделей профориентации на уровне государственного и муниципального управления, а также на уровне отдельных школ.

Таким образом, проанализировав опыт организации профориентационной работы в некоторых странах мира, можно сделать следующие выводы.

1. Общее руководство профориентационной работой в развитых странах осуществляется на государственном уровне.
2. Для профориентационного обслуживания населения создаются центры профориентации как в регионах, так и в отдельных школах и колледжах.

Составляющей профориентации являются уроки по ознакомлению учащихся с профессиями, уроки труда и работа школьников во время летних каникул.

3. В результате профориентационной работы в некоторых странах на каждого выпускника средней школы составляется персональное досье, на основе которого готовятся рекомендации, содержащие перечень профессий или специальностей, наиболее приемлемых для отдельного индивида в соответствии с его интересами и способностями.
4. Консультации в процессе профориентации опираются, с одной стороны, на способности и наклонности учащегося, с другой — на состояние рынка рабочей силы и потребности различных отраслей экономики в новых кадрах.

Использование положительного зарубежного опыта будет способствовать решению многих проблем на отечественном рынке труда и формированию трудового потенциала национальной экономики.

В условиях нейтрализации государством последствий экономического кризиса с учетом положительного опыта зарубежных стран необходимо перенести акценты регулирования рынка труда на уровень отдельного региона, что требует разработки региональных программ занятости населения на краткосрочную перспективу с возможностью их оперативного мониторинга и корректировки.



### Список литературы

1. Амбарова, П. А. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий / П. А. Амбарова, М. В. Немировский // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2020. — Т. 26. — № 1 (195). — С. 188-199.
2. Конюшенко, С. М. Основные виды исследовательской подготовки учителя в современной высшей школе / С. М. Конюшенко // Информатика и образование. — 2005. — № 2. — С. 112-116.
3. Мазуренко, Е. А. Система профессиональной ориентации, опыт профориентации школьников в США / Е. А. Мазуренко, А. С. Аванесов, А. Е. Колесник, М. Б. Мирошниченко // Colloquium-journal. — 2019. — № 12 (36). — С. 30-31.
4. Мычко, Е. И. Профессиональное самоопределение школьников: современный контекст / Е. И. Мычко, Н. И. Ворновская, С. В. Несына // Глобальный научный потенциал. — 2020. — № 10 (115). — С. 25-27.
5. Овчинникова, Е. В. Продуктивный подход к современной профориентации / Е. В. Овчинникова, Е. А. Афолина, Г. К. Паринава // Профессиональная ориентация. — 2019. — № 1. — С. 25-31.
6. Папкова, Н. Е. Профориентация школьников: российский и зарубежный опыт / Н. Е. Папкова, Н. В. Багрова // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2017. — Т. 16. — № 5 (144). — С. 183-191.
7. Федосова, И. В. Развитие профессиональной ориентации школьников в России на современном этапе / И. В. Федосова // Физика в школе. — 2018. — № S2. — С. 257-262.
8. Magnano, P. Self-efficacy in Learning and Scholastic Success: Implications for Vocational Guidance / P. Magnano, T. Ramaci, S. Platania // Procedia. — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 116. — Pp. 1232- 1236.
9. Morita, T. The relationship between school-based career education and subsequent incomes: Empirical evidence from Japan / T. Morita, K. Yamamoto, S. Managi // Economic Analysis and Policy. — 2018. — Vol. 58. — Pp. 70-87.
10. Steiner, R. S. Predictors of a protean career orientation and vocational training enrollment in the post-school transition / R. S. Steiner, A. Hirschi, M. Wang // Journal of Vocational Behavior. — 2019. — Vol. 112. — Pp. 216-228.

**Anastasia A. Bakanova**

Immanuel Kant Baltic Federal University  
Kaliningrad, Russia

### **Analysis of models of vocational guidance work with schoolchildren: foreign and domestic experience**

***Abstract.** The article is devoted to define the role and content of an effective model of vocational guidance work in Russian*

*schools, taking into account the positive experience of foreign countries. The main tasks of updating the strategy of vocational guidance for schoolchildren, based on monitoring trends in vocational education, is to create conditions for professional self-determination of schoolchildren according to the personal characteristics, as well as the development of the national economy and the needs of the job market.*

**Keywords:** vocational guidance, vocational guidance work, models of vocational guidance work.

**Зыкова Маргарита Николаевна | [casuel@mail.ru](mailto:casuel@mail.ru)**

Кандидат психологических наук

Педагог дополнительного образования, методист

МБУ ДО «Детско-Юношеский Центр Светлогорского городского округа»

Светлогорск, Россия

## Некоторые психологические и этические аспекты педагогического плагиата

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические и этические аспекты феномена плагиата, обнаруженного в письменных текстах — продуктах научно-методического творчества педагогов. Описываются формы плагиата, анализируются психологические предпосылки возникновения ситуаций плагиата, рассматриваются психологические и этические последствия плагиата для его субъектов. Отдельно рассматривается договорный плагиат письменных текстов как ситуация обоюдного согласия настоящего автора текстов и субъекта, выдающего этот текст за собственный. Приводятся и обсуждаются данные пилотажного эмпирического исследования проблемы. Формулируются выводы о характере последствий ситуаций договорного плагиата, даются некоторые рекомендации.

**Ключевые слова:** плагиат, научно-методическое творчество педагогов, договорный плагиат, психологические предпосылки плагиата, психологические последствия плагиата.

Проблема плагиата является междисциплинарной; различные аспекты этой проблемы выступают предметами исследования в рамках юриспруденции, этики, социологии, психологии. В данной статье феномен плагиата рассматривается преимущественно с позиций психологической науки.

Несмотря на длительность существования плагиата как явления, проблема плагиата артикулируется в научном сообществе не так давно. Связано это, в первую очередь, с особенностями современной ситуации, в которой виртуальное пространство дает возможность доступа практически к любому источнику. Это обстоятельство порождает как количественное и качественное расширение заимствований, так и, одновременно, совершенствование системы сдержек в виде программ типа «Антиплагиат», развития деятельности сообществ, в том числе сетевых, противостоящих распространению плагиата.

С одной стороны, вся созданная человечеством культура может в известном

смысле рассматриваться как история заимствований, поскольку культура возможна только в контексте преемственности. Опора на принятый в качестве образца текст (в широком понимании этого слова) реализовалась и донныне реализуется в культуре в совокупности канонов, буквально «последований», для субъектов художественного, научного, философского творчества. Несмотря на периодическое разрушение имеющих канонов, возникают относительно «новые»; идея их наличия как основы существования культуры и ее непрерывности продолжает воплощаться.

Здание науки строится, используя в качестве опоры уже имеющиеся теории, концепции, аксиомы; их условное «опровержение», «разрушение» необходимо приводит к построению новых, которые, в свою очередь, будут разрушены и вновь заменены относительно «новыми», необходимо содержащими при этом черты / свойства исходных, но на некотором условно ином качественном уровне. Художественная культура развивается как осмысление, парафраз, переработка, вариация архетипических образов и сюжетов и т. д. В целом эти процессы укладываются в логику действия диалектического закона отрицания отрицания в формулировке Гегеля [2, с. 108].

Развитие всех форм общественного сознания и практики возможно в значительной степени благодаря заимствованиям. Это обстоятельство порождает проблему различия «своего» и «чужого»,

проблему поиска критериев уникальности, оригинальности вновь созданного текста (продукта).

В определенном смысле можно полагать, что любое высказывание, действие, суждение является в известной мере плагиатом, поскольку использует уже созданные средства выражения, утверждает / опровергает уже имеющиеся представления и каноны. Тогда необходимо возникает вопрос о целесообразности творчества вообще. Этот вопрос, в свою очередь, выступает частью противоречия между осмыслением субъектом массива существующей культуры, с одной стороны, и потребностью в творчестве как специфической, собственно «человеческой», — с другой. Эти и многие другие аспекты проблемы заимствования, плагиата обсуждаются в научном, философском, художественном сообществах.

Нас же будет интересовать психологический аспект проблемы плагиата. Системообразующим вопросом человеческой деятельности выступает вопрос о мотивах, движущих силах, побудителях / интердикторах активности субъекта.

Применительно к проблеме заимствований этот вопрос конкретизируется и может быть представлен в следующей форме: «Для чего я заимствую, беру созданное другими?» Отметим, что это самая сложная форма вопроса, фиксирующая субъектный аспект проблемы. Сформулируем вопрос в объектном виде — для чего человек заимствует, берет созданное другими?

В соответствии с позициями, сформулированными Л. С. Выготским, развитие человека осуществляется по механизму «присвоения» им, этим человеком, опыта человечества [1]. Чем активнее человек «присваивает» уже имеющийся опыт действий и способов действий, отношений, переживаний, тем большая часть этого опыта принадлежит ему. Культура человечества, выступая перед ним вначале «непонятной», «неосвоенной», постепенно, по мере освоения, становится «своей».

По мере взросления человек «присваивает» и идею различения своего – чужого. Взрослый человек, осуществляющий деятельность в сфере науки, философии, искусства, религии, как правило, осознает опору на уже имеющийся массив опыта человечества. Случаи ранней гениальности / одаренности, приводящей к созданию выдающихся текстов без (видимого) освоения предыдущего опыта человечества, здесь не рассматриваются.

В качестве правила рассматривается освоение имеющегося массива опыта и построение на его основе относительно оригинальных собственных текстов / произведений, которые, как правило, и маркируются автором как изначально построенные на этом опыте. Таковы характерные конструкции научной речи: «В соответствии с положениями (теориями, концепциями, данными, позициями) ...», «Оппонируя классическому положению о...», «Разделяя взгляды на проблему, сложившиеся в...», «Учитывая имеющиеся подходы к...» и др.

Добросовестный субъект научного творчества стремится в идеале к установлению истины, являющейся ценностным ядром науки. Реализуя это стремление, он приращивает, уточняет, опровергает, разрушает, модифицирует уже имеющийся опыт, тем самым конституируя условно «новый», измененный.

Сходным образом субъект художественного творчества, стремясь к воплощению и утверждению гармонии как ценностного ядра искусства, использует уже созданный опыт как базу, основу собственного творчества.

Кроме опоры на имеющийся опыт, в обоих случаях можно отметить в качестве мотива стремление к утверждению ценностей, выходящих за пределы наличного бытия человека и его витальных, первичных потребностей. В обоих случаях можно говорить о необходимом добросовестном осознанном заимствовании, осуществляемом со ссылками на источники и, что принципиально в психологическом плане, – с целью служения надличностным ценностям.

В иных случаях заимствование может осуществляться в связи с недостаточной зрелостью субъекта вкупе с его стремлением к познанию и преобразованию мира, не обеспеченным достаточным владением уже имеющимся опытом. Таковы ситуации «открытия» (например, ребенком) закономерностей, законов; на уровне бытовой речи это маркируется выражениями «изобрести велосипед», «открыть Америку». Отметим, что

в психологическом, субъектном смысле эти «открытия» равновелики уже сделанным; но объективная и субъективная ценность этих открытий существенно различаются.

Существуют также ситуации одновременного возникновения той или иной идеи, теории, концепции, художественного образа у разных субъектов. В качестве «почвы» таких ситуаций может рассматриваться наличие некоторых «первообразов», «архетипов», «бродячих сюжетов» и др.

Наряду с описанными ситуациями распространены и такие, в которых субъект намеренно использует не свой текст, представляет в качестве собственного «чужой» продукт.

Объектом рассмотрения далее выступает плагиат письменных текстов научного (научно-методического) содержания, осуществляемый представителями педагогического сообщества.

Дадим рабочие определения явлению. В широком смысле плагиат понимается как заимствование субъектом результатов не собственной интеллектуальной деятельности. Достаточно распространенным является отождествление плагиата с незаконным присвоением (воровством) результатов и достижений интеллектуального характера [5].

Отнесясь к современным отечественным исследованиям аспектов плагиата, укажем работы Т. В. Еременко,

О. Г. Меркуловой, В. И. Левина, В. С. Мухиной, Г. З. Ефимовой, Е. Д. Шмелевой и др.

Рассмотрение феномена плагиата осуществляется исследователями многоаспектно: как особой «информационно-этической ситуации» (понятие предложено Т. В. Еременко — прим. авт.) [3]; как проявления недобросовестного поведения, детерминированного индивидуальными особенностями и характеристиками образовательной среды [6]; как феномена, проявляющегося во множестве разнообразных форм [4] и др.

Рассмотрение феномена в психологическом аспекте позволяет сформулировать следующее определение: плагиат — это намеренное публичное использование субъектом чужого текста, выдаваемого за собственный с целью получения материальных / нематериальных выгод для этого субъекта.

Выделим основные характеристики плагиата: намеренность (осознанность, целенаправленность), публичность (представление третьим лицам), наличие выгод для субъекта.

Что же представляет собой плагиат с точки зрения психологии? Каковы его предпосылки, механизмы, последствия? Этот вопрос фиксирует предмет исследования.

В настоящей статье приводятся данные о плагиате, осуществляемом учителями средней школы и педагогами дополнительного образования.

Анализ научной литературы по проблеме исследования, проблематике «присвоения», «своего» и «чужого», позволил сформулировать рабочую гипотезу о психологических предпосылках и механизмах плагиата.

Полагаем, что основными психологическими предпосылками совершения плагиата выступает низкая субъективная ценность деятельности и / или собственных возможностей субъекта. Соответственно, основным психологическим механизмом выступает обесценивание деятельности и / или собственных возможностей.

Раскрывая гипотезу, уточняем: существует связь между субъективной ценностью (деятельности, собственной личности) и готовностью к осуществлению самостоятельной деятельности. Чем ниже субъективная ценность деятельности, тем менее субъект стремится ее осуществлять самостоятельно, что создает предпосылки для осуществления плагиата.

Чем ниже субъективная ценность собственных возможностей (способностей), тем меньше субъект стремится к самостоятельному осуществлению деятельности, требующей этих способностей.

Эти предположения будут обсуждаться далее на материале пилотажного эмпирического исследования. Исходным материалом для проведения исследования послужили данные об уникальности созданных педагогами Калининградской

области текстов, представленных на некоторые педагогические конкурсы. Работа в качестве члена жюри таких конкурсов позволяет автору статьи, не нарушая существующих этических норм, зафиксировать следующее: в период с 2017 по 2020 год совокупно проанализировано более 120 педагогических научно-методических разработок, при этом 48 из них имели процент уникальности от 0 до 10 %.

Для исследования причин и механизмов явления осуществлено эмпирическое исследование, цель которого – выявить основные предпосылки, мотивы (мотивировки) осуществления плагиата.

Описание выборки и процедуры исследования. Выборка сформирована из числа респондентов – педагогов основного и дополнительного образования. Информация получена от респондентов в результате личных бесед с получением согласия на обработку данных и их представление на условиях анонимности респондента.

В ходе бесед (приведены данные за 3 года) уточнялась информация о возрасте, форме плагиата, мотивировке (публичном, озвучиваемом мотиве), причине или поводе заимствования, однократности / многократности плагиата, отношении к плагиату в целом. Выборка представлена 38 респондентами, из которых 11 мужчин, 27 женщин в возрасте от 24 до 62 лет. Всего было опрошено 82 педагога, 38 из которых признали факт неоднократного плагиата в собственной деятельности.

Для удобства данные сведены в таблицу, где значками маркированы следующие показатели: Ж, М – пол респондента; 1, 2, 3 – способы получения чужого текста, где 1 – обращение к коллегам (методистам), 2 – заимствование из

интернет-источников, 3 – обращение на сайты, содержащие предложения выполнить письменные работы за плату.

Основные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса респондентов

| Пол, возраст | Форма плагиата | Повод   | Мотивировка                           | Отношение к плагиату     |
|--------------|----------------|---|---------------------------------------|--------------------------|
| 62 (Ж)       | 1              | Просьба к коллегам (методистам) написать работу, аттестация | Сама не умею                          | Негативное – «это плохо» |
| 44 (Ж)       | 1              | Аттестация  | Сама не умею                          | Нейтральное              |
| 44 (М)       | 1              | Аттестация, программа, участие в конкурсе                   | Нехватка времени, желание победить    | Нейтральное              |
| 40 (Ж)       | 1              | Аттестация  | Сама не умею                          | Нейтральное              |
| 34 (М)       | 1              | Аттестация, программа                                       | Нехватка времени, кому нужны бумажки? | Нейтральное              |
| 32 (М)       | 1              | Аттестация, участие в конкурсе                              | Нехватка времени, «не знаю как»       | Нейтральное              |
| 32 (М)       | 1, 3           | Аттестация  | Не вижу смысла в этой работе          | Нейтральное              |
| 51 (М)       | 1              | Аттестация, участие в конференции                           | Нехватка времени                      | Нейтральное              |
| 37 (Ж)       | 1, 2           | Аттестация, участие в конкурсе                              | Не умею, не владею                    | Нейтральное              |
| 42 (Ж)       | 1, 2           | Аттестация  | Нехватка времени, не вижу смысла      | Нейтральное              |
| 47 (Ж)       | 1, 2           | Аттестация  | Не умею, нет времени                  | Негативное               |
| 58 (Ж)       | 1, 2           | Возмездно, аттестация                                       | Не умею, нет времени                  | Нейтральное              |
| 49 (Ж)       | 1              | Возмездно, аттестация                                       | Не умею, нет времени                  | Негативное               |
| 54 (М)       | 2              | Аттестация  | Работа                                | Нейтральное              |
| 53 (Ж)       | 1              | Аттестация  | Не умею                               | Нейтральное              |
| 51 (Ж)       | 1              | Аттестация  | Не умею                               | Нейтральное              |



| Пол, возраст | Форма плагиата | Повод                                      | Мотивировка               | Отношение к плагиату |
|--------------|----------------|--|---------------------------|----------------------|
| 35 (М)       | 1, 2           | Аттестация, участие в конкурсе             | Не вижу смысла            | Нейтральное          |
| 42 (Ж)       | 1, 2           | Участие в конкурсе                         | Не умею, нет времени      | Нейтральное          |
| 57 (Ж)       | 1, 2, 3        | Аттестация, участие в конкурсе             | Нехватка времени          | Нейтральное          |
| 40 (Ж)       | 1, 2           | Аттестация, получение образования          | Нехватка времени, не умею | Нейтральное          |
| 34 (Ж)       | 2, 3           | Получение образования                      | Нехватка времени          | Нейтральное          |
| 41 (М)       | 2              | Аттестация, получение образования          | Не вижу смысла            | Нейтральное          |
| 42 (Ж)       | 1, 2, 3        | (Заказ через фирму), получение образования | Нехватка времени, не умею | Нейтральное          |
| 24 (Ж)       | 2, 3           | Получение образования                      | Нехватка времени          | Нейтральное          |
| 26 (Ж)       | 1, 2, 3        | Аттестация, получение образования          | Не умею                   | Нейтральное          |
| 57 (Ж)       | 1              | Участие в конференции, участие в конкурсе  | Нехватка времени          | Нейтральное          |
| 54 (М)       | 1              | Аттестация                                 | Нехватка времени          | Нейтральное          |
| 32 (Ж)       | 1, 2, 3        | Аттестация, получение образования          | Не умею                   | Нейтральное          |
| 54 (Ж)       | 1              | Аттестация                                 | Не умею                   | Негативное           |
| 25 (Ж)       | 1, 2, 3        | Аттестация                                 | Не умею                   | Нейтральное          |
| 44 (Ж)       | 1              | Аттестация                                 | Не умею                   | Нейтральное          |

Данные по формам заимствования:

- 1) обращение к третьим лицам, т. е. плагиат по договоренности – 34;
- 2) заимствование чужих текстов, размещенных в Интернете – 20;
- 3) обращение к людям / фирмам / на сайты, специализирующимся на написании работ за плату, – 8;
- 4) сочетанные варианты – 5.

Данные по формулировкам (мотивировкам, поскольку возможностей исследовать подлинные / глубинные мотивы исследовательская процедура не предполагала):

- 1) неспособность / неуверенность в собственных силах – 26;
- 2) нехватка времени – 17;
- 3) бессмысленность этой работы для респондента – 10;

4) желание победить (в конкурсе) — 1.

Наиболее типичное сочетание — бессмысленность работы для респондента и нехватка времени на нее. Отметим, что и в варианте «нехватка времени» отчетливо «прочитывается» низкая субъективная ценность этой работы для респондента. Распределяя время, субъект отводит наибольшую часть на наиболее ценные объекты; формулировка «нехватка времени» косвенно указывает на низкую ценность, и, соответственно, бессмысленность этой работы для респондентов. Объединив позиции «нехватка времени» и «бессмысленность», получаем 27 из 38, или первую ранговую позицию; неспособность, недостаток компетентности — вторая позиция. Полученные данные, в силу объема выборки, могут быть рассмотрены только на уровне тенденции, но свидетельствуют в пользу состоятельности гипотезы.

Типичные обстоятельства:

- 1) для аттестации прибегают к плагиату — 31;
- 2) для участия в конференциях, курсах (стремление выглядеть более компетентным) — 8;
- 3) для получения образования (профессиональная переподготовка, получение педагогического образования) — 10.

Отношение:

- 1) негативное — 6;
- 2) нейтральное — 32.

Опираясь на полученные данные, можно выделить значимый аспект проблемы:

наличие в педагогическом сообществе достаточно лояльного отношения к плагиату, что косвенно подтверждается готовностью третьих лиц (коллег, методистов) выполнить работу, которую впоследствии педагог представит как собственный текст. В представленной выборке 34 респондента неоднократно обращались к коллегам и методистам; это обстоятельство содержит имплицитное утверждение о согласии коллег и методистов участвовать в подлоге, о, как минимум, нейтральном отношении к этому явлению.

Важно отметить, что для большинства респондентов вступление в отношения договорного плагиата не является этически окрашенным, не порождает, по субъективному представлению респондентов, ситуации нравственного выбора.

Меньшая часть респондентов косвенно (отмечая собственное негативное отношение к договорному плагиату) фиксирует наличие ситуации нравственного выбора. Примечательно, что возраст респондентов — педагогов, фиксирующих для себя вступление в отношения договорного плагиата как ситуацию нравственного выбора, варьирует от 47 до 62 лет. Это, возможно, связано с культурным контекстом, в котором осуществлялось становление педагогической деятельности этих респондентов. При этом, однако, 12 респондентов сходного возраста (44 и более лет) выказали нейтральное отношение к договорному плагиату. Вероятно, факт индивидуальных различий более значим здесь, чем факт

принадлежности к одному возрасту. Вместе с тем у респондентов в возрасте до 40 лет (14 респондентов) не зафиксировано ни одного ответа «негативное отношение», у всех отношение нейтральное.

Это может свидетельствовать о произошедшей в представлениях педагогической сообщества этической сдвиге, изменении этической парадигмы.

В связи с тем, что для большинства респондентов договорный плагиат субъективно не порождает ситуацию нравственного выбора, дальнейшее обсуждение результатов возможно в аспекте экспликации ценностей. Совершая то или иное действие, причем даже при отсутствии этической оценки, субъект репрезентирует в этом действии собственные ценности.

По «правилам игры» письменная работа должна быть выполнена заявленным участником — ценностью честности, честной конкуренции.

Вступая в отношения договорного плагиата ради победы, субъект конституирует конфликт ценностей: «честность» или «успех»; «честность» или «получение желаемого»; «честность» или «взаимоподдержка».

Договорный, «конвенциональный» плагиат психологически «оправдывается» соображениями престижа учреждения, его рейтинга. Надо, чтобы у учреждения был высокий рейтинг по критерию «число педагогов, имеющих высшую

квалификационную категорию» — методисты / коллеги пишут необходимые работы за тех, кто этого не умеет и / или не считает нужным делать. «Надо подготовить человека к конкурсу», «надо, чтобы не менее пяти педагогов приняли участие в конференции с докладами». Во всех этих случаях регулярно включается «договорный» плагиат.

Наиболее важным обстоятельством представляется установка педагога на бессмысленность самостоятельной работы. Будучи встроенной в мотивацию деятельности, эта установка деформирует, разрушает деятельность изнутри. Поскольку создание письменного продукта (планов, методических разработок, программ) является частью общей системной деятельности преподавания, то разрушение одного из элементов необходимо воздействует на всю систему.

Письменная «часть» работы представляет собой, в психологическом смысле, идеально, моделирующую, конструирующую и одновременно — рефлексивную парциальную деятельность. Осуществление деятельности преподавания без планирования, моделирования и рефлексии выхолащивает саму сущность преподавания. Возможно ли преподавание без того, чтобы его субъект не знал, ДЛЯ чего, ЧТО, КАК он делает, ЧТО конкретно будет сделано, КАК проверено, оценено, какое воздействие это может оказать на обучающихся? Ответ очевиден. Разумеется, нельзя исключать возможности педагога осуществлять планирование мысленно,

без письменного оформления. При этом, однако, способность перекодирования замыслов на язык письменной речи является одной из ключевых в деятельности педагога, особенно претендующего на получение первой / высшей квалификационной категории или обсуждаемого сегодня статуса педагога-наставника.

Интерпретируя полученные данные и обсуждая последствия плагиата, отметим наиболее значимое. Показателями освоения той или иной деятельности выступает способность субъекта к самостоятельному ее осуществлению, а также способность «делиться», разделять эту деятельность и ее отдельные элементы с другими людьми. Напротив, неспособность к осуществлению целостной деятельности, как и неспособность «поделиться» ею, указывают на пробелы, лакуны, в итоге — на то, что эта часть опыта не присвоена или присвоена не системно, а элементарно.

Возникает психологический парадокс: претензия субъекта договорного плагиата на присвоение «чужого» продукта есть продукт неприсвоенности этим субъектом процесса и системы целостной (педагогической) деятельности.

Результаты практической работы и она сама противопоставлены в сознании значительной части педагогов теоретико-методической работе.

Это может свидетельствовать о недостатке методологической культуры, невладеении механизмом «переноса»,

перекодирования, и, главное — об отсутствии рефлексии этих недостатков.

Важно отметить, что в процессе «присвоения» целостной деятельности преподавания лакуны очевидны на всех этапах: значительное число педагогов не способно проанализировать занятие другого человека (высказать суждение, а не мнение); затрудняется с критериями анализа. Недостаточное знакомство с методическими разработками других педагогов затрудняет возможность создавать собственные работы, первоначально выполняя их по освоенному образцу (отталкиваясь от грамотно сделанного образца можно выстроить собственную оригинальную, авторскую работу).

В качестве возможного пути решения этой проблемы представляется обучение педагогов, используя прием «от обратного»: от реального (практического) занятия — к идеальной форме этого занятия (письменной разработке); практика активных образовательных стажировок в форме создания (по образцу) методических разработок посещенных / просмотренных занятий и последующего сравнительного анализа их с реальными методическими разработками этих занятий, выполненными их авторами. Целесообразным представляется также создание методических разработок занятий на заданную тему, в заданной концепции, для заданной возрастной группы и т. д. Отметим, что предложенные варианты могут содействовать становлению операционального компонента деятельности, но быть малоэффективными для

изменения содержания мотивации, проявляющейся в установке на бессмысленность этой работы.

Обсуждая психологические и этические последствия конвенционального (договорного) плагиата для субъектов образования, можно выделить наиболее значимые позиции.

Учитывая распространенность конвенционального плагиата, его «встроенность» в ежедневную жизнь образовательного учреждения, логично предположить наличие последствий, в том числе, этико-психологического плана.

В первую очередь, это возникновение нравственной дилеммы у субъектов договоренности. Тот, кто предоставляет «услугу» создания текста, публикуемого от чужого имени (действуя из соображений престижа учреждения, содействия реализации желания второй стороны получить требуемую квалификационную категорию и т. д.), оказывается в ситуации дилеммы. С одной стороны — возможность не вполне честного (вполне нечестного) получения желаемого; с другой — риск неполучения желаемого, как следствие — падение рейтинга учреждения, недовольство и санкции со стороны работодателя и учредителя (по информации, полученной от респондентов, именно руководитель учреждения выступает обычно посредником договорного плагиата, привлекая к созданию письменных работ наиболее способных к этому опытных педагогов / методистов).

Нравственная дилемма возникает и для получателя «услуги». С одной стороны — получение желаемого нечестным путем; с другой — угроза санкций, риск падения самооценки, самоуважения.

Отметим в качестве возможного последствия последствия для обучающихся. Повторяясь неоднократно, ситуация договорного плагиата начинает становиться в восприятии обеих сторон обыденной, этически нейтральной; соответственно, это представление так или иначе транслируется обучающимся. Разумеется, эта трансляция осуществляется не напрямую; но, например, декларируемое педагогом-плагиатором требование аутентичности, самостоятельности письменных работ обучающихся порождает у него самого этико-психологический диссонанс, действие которого порождает, в свою очередь, последствия для обучающихся.

Обучающийся может усвоить идею двойной морали: надо быть честным (декларируемая позиция) и одновременно — желаемого можно достигать нечестным путем. Разумеется, двойная мораль распространена не только и не столько в образовании; но, усвоенная от педагогов в рамках образовательного процесса как «естественная» часть жизни, позиция принятия двойной морали существенно искажает развитие личности, деформирует самое ее ядро — мировоззрение.

На взгляд автора, проблема договорного плагиата должна стать предметом открытой научно-педагогической дискуссии.

### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Эксмо, 2004. — 1136 с.
2. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель; пер. с нем. Б. Г. Столпнера. — М.: Мысль, 1970. — 502 с.
3. Еременко, Т. В. Информационно этические ситуации плагиата в российском вузовском сообществе: по материалам научной и профессиональной периодики (2006 — 2015 гг.) [Электронный ресурс] / Т. В. Еременко // Интернет-журнал «Науковедение». — 2015. — № 4. — URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/49PVN415.pdf> (дата обращения: 19.12.2020).
4. Ефимова, Г. З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании [Электронный ресурс] / Г. З. Ефимова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2013. — № 2 (22). — URL: <http://www.journal-s.org/index.php/sisp/article/view/2201315> (дата обращения: 12.09.2020).
5. Левин, В. И. Плагиат, его сущность и борьба с ним [Электронный ресурс] / В. И. Левин // Высшее образование в России. — 2018. — № 1 (219). — URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1261/1070> (дата обращения: 25.01.2021).
6. Шмелева, Е. Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента [Электронный ресурс] / Е. Д. Шмелева // Вопросы образования. — 2016. — № 1. — С. 84-109. — URL: <https://vo.hse.ru/data/2016/03/21/1128180393/Shmeleva.pdf> (дата обращения: 14.07.2020).

[vo.hse.ru/data/2016/03/21/1128180393/Shmeleva.pdf](https://vo.hse.ru/data/2016/03/21/1128180393/Shmeleva.pdf) (дата обращения: 14.07.2020).

### Margarita N. Zyкова

Children and Youth Center  
of Svetlogorsk district  
Svetlogorsk, Russia

### Some psychological and ethical aspects of the pedagogical plagiarism

**Abstract.** *The article deals with the psychological and ethical aspects of the phenomenon of the plagiarism found in written texts — products of scientific and methodological creativity of teachers. The article describes the forms of the plagiarism, analyzes the psychological prerequisites for plagiarism situations, and examines the psychological and ethical consequences of the plagiarism for its subjects. The contractual plagiarism of the written texts is considered separately as a situation of mutual consent of the author of the texts and the subject issuing this text as his own one. The results of a pilot empirical study of the problem are presented and discussed. Conclusions are drawn about the nature of the effect of situations of contracted plagiarism, and some recommendations are given.*

**Keywords:** *plagiarism, scientific and methodological creativity of teachers, contracted plagiarism, psychological background of plagiarism, psychological consequences of plagiarism.*

Николаева Мария Валентиновна | [m.nikolaeva.koiro@gmail.com](mailto:m.nikolaeva.koiro@gmail.com)

Специалист по учебно-методической работе кафедры педагогике и психологии

Калининградский областной институт развития образования  
Калининград, Россия

## Исследование эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного образования Калининградской области

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта и профессионального выгорания. Работа содержит сведения о ходе и результатах исследования, проведенного среди педагогов дошкольного образования Калининградской области. В тексте подробно освещаются результаты, полученные в итоге проведения двух психодиагностических методик: опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина и «МВИ» в адаптации Н. Е. Водопьяновой, которые наглядно демонстрируют дефициты у педагогов дошкольного образования и могут использоваться для разработки методических рекомендаций, а также коррекционного комплекса. Статья представляет интерес для педагогов дошкольного образования, методистов, заведующих и психологов дошкольных образовательных организаций для построения вектора дальнейшей работы в рамках психологического просвещения.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, эмоциональный интеллект,

дошкольное образование, профессиональное выгорание, педагоги дошкольного образования, исследование.

**Введение.** Исследование особенностей эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного образования имеет региональную значимость и может способствовать развитию и улучшению образования в Калининградской области, поскольку эмоциональный интеллект способствует сохранению психологического благополучия человека, в том числе в профессиональной деятельности. За теоретическую основу исследования взята концепция эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, определяющая его как «способность к идентификации своих и чужих эмоций и возможность управлять ими» [Цит. по: 4, с. 30].

Под способностью понимания эмоций подразумеваются как умение распознать и детерминировать собственную или чужую эмоцию, так и представление об эмоции, испытываемой человеком в

данный момент, и поиск ее словесного обозначения. Пример: «Мне грустно; сейчас я ощущаю грусть». Под *управлением эмоциями* – способность снижать интенсивность эмоций, когда это требуется, влиять на эмоции другого человека и возможность, при необходимости, вызывать у себя ту или иную эмоцию [3, с. 6].

В концепции эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, таким образом, можно выделить два измерения – «межличностный эмоциональный интеллект и внутриличностный эмоциональный интеллект» [Цит. по: Там же. С. 9]. Исходя из этой модели, предполагается, что эмоциональный интеллект имеет большую значимость для педагога, особенно если в его профессиональной деятельности присутствуют сложные ситуации, связанные с межличностным взаимодействием, которые могут сказаться на психологическом самоощущении (образе Я). В связи с этим проблема взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и уровня профессионального выгорания представляется актуальной.

**Исследование.** Целью исследования стало определение уровней эмоционального интеллекта и профессионального выгорания и их связи у педагогов дошкольного образования.

Поставленная цель предполагала решение следующих задач:

1) определить уровень эмоционального интеллекта у педагогов дошкольного образования Калининградской области;

2) определить уровень профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования Калининградской области;

3) изучить взаимосвязь и степень корреляции между уровнем эмоционального интеллекта и уровнем профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования Калининградской области.

Перед началом исследования, была сформулирована следующая гипотеза: эмоциональный интеллект взаимосвязан с уровнем профессионального выгорания.

Исследование проводилось среди педагогов Калининградской области, имеющих среднее профессиональное или высшее образование. В опросе по двум методикам приняло участие 100 педагогов дошкольного образования: воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре. В исследовании использовались две психодиагностические методики: «ЭМИн» (Д. В. Люсин), «МВИ» («Опросник эмоционального и профессионального выгорания») (К. Маслач, С. Джексон, адаптация Н. Е. Водопьяновой) в форме опроса, с выбором одного ответа. Исследование проводилось анонимно с помощью инструмента Google Forms.

«Психодиагностическая методика Д. В. Люсина "ЭМИн"» включает в себя 4 базальные шкалы: «ВЭИ» – «Внутриличностный эмоциональный интеллект», «МЭИ» – «Межличностный эмоциональный интеллект», «ПЭ» – «Понимание








своих и чужих эмоций», «УЭ» – «Управление своими и чужими эмоциями», и 4 субшкалы, на основании которых формируются результаты по четырем основным ветвям эмоционального интеллекта: «МП» – «Понимание чужих эмоций» (относится к «МЭИ» и «ПЭ»), «МУ» – «Управление своими эмоциями» (относится к «МЭИ» и «УЭ»), «ВП» – «Понимание собственных

эмоций» (относится к «ВЭИ» и «ПЭ»), «ВЭ» – «Контроль интенсивных эмоций» (относится к «ВЭИ» и «УЭ») [Там же. С. 6-7].

С результатами исследования можно ознакомиться в таблице 1 (данные представлены в процентном соотношении на 100 человек).

Таблица 1 – Результаты анкетирования по методике «ЭМИн» Д. В. Люсина

| Уровень   | ВЭИ | ВП | ВУ | ВЭ | МЭИ | МП | МУ | ПЭ | УЭ | ОЭИ       |
|---|-----|----|----|----|-----|----|----|----|----|-----------|
|  – «очень низкий»   | 80  | 54 | 42 | 9  | 46  | 65 | 16 | 88 | 24 | <b>88</b> |
|  – «низкий»        | 19  | 39 | 56 | 44 | 18  | 25 | 44 | 11 | 62 | <b>9</b>  |
|  – «средний»       | 1   | 7  | 2  | 45 | 10  | 8  | 34 | 1  | 14 | <b>3</b>  |
|  – «высокий»       | 0   | 0  | 0  | 3  | 0   | 2  | 3  | 0  | 0  | <b>0</b>  |
|  – «очень высокий» | 0   | 0  | 0  | 0  | 0   | 0  | 3  | 0  | 0  | <b>0</b>  |

На основании результатов, представленных в таблице 1, можно сделать вывод о том, что подавляющее число педагогов набрало низкий балл по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект» («ВЭИ»), отвечающей за понимание своих эмоций («ВП») и управление ими («ВУ»). В структуру «ВЭИ» также входит субшкала «ВЭ», демонстрирующая уровень контроля над экспрессией, по показателям которой 46 % респондентов имеют средний уровень контроля над интенсивными эмоциями, а 3 % – высокий. Вероятно,

это связано со спецификой работы в дошкольных образовательных организациях, заключающейся во взаимодействии с детьми дошкольного возраста и требующей от педагога соответствующего поведения.

У 65 % респондентов присутствуют дефициты в распознавании и детерминации (понимании причин) чужих эмоций (шкала «МП»). Однако способность к управлению эмоциями других людей («МУ») у 34 % опрошиваемых находится на среднем уровне, а у 3 % – на высоком. Отсюда

следует вывод, что педагоги дошкольного образования хорошо справляются со сложными ситуациями, связанными с межличностным взаимодействием.

Одновременно с этим можно заметить недостаточно развитую способность к управлению своими эмоциями: «низкий» результат наблюдается у 56 % опрошенных. Подобную тенденцию можно заметить и в показателях шкалы «Понимание эмоций», где 99 % респондентов набрали баллы, соответствующие низкому уровню, что подтверждает необходимость дальнейшей работы над увеличением уровня понимания своих и чужих эмоций у педагогов. В шкале «Управление эмоциями» показатели немного меняются – 14 % анкетированных набрали «средний» балл. По всей вероятности, высокий показатель связан с тем фактом, что в эту шкалу входит субшкала «Управление чужими эмоциями», баллы по которой оказались высокими у 6 % респондентов.

Согласно данным шкалы «ПЭ», 88 % процентов респондентов недостаточно хорошо осведомлены о природе своих и чужих эмоций, что было констатировано выше.

Общий уровень эмоционального интеллекта («ОЭИ») у 88% процентов респондентов также преимущественно находится на уровне «ниже среднего», что подтверждается низкими показателями по всем основным шкалам («ВЭИ», «МЭИ», «ПЭ», «УЭ»).

Согласно аналитическому отчету об экспертизе образовательной среды, которая проводилась с помощью шкал ECERS, в рамках Национального исследования качества дошкольного образования в период с 01.09.2017 по 30.09.2017 гг., в котором приняло участие 18 дошкольных образовательных организаций Калининградской области, отмечаются дефициты во взаимодействии между воспитателем и детьми, которые эксперты охарактеризовали как «не самые эффективные методы решения конфликтов и коррекции поведения детей: сами дети не вовлекаются в разрешение проблем, педагог берет на себя роль "судьи", слабо практикуется развитие взаимоуважения» [Цит. по: 1, с. 4].

Проанализировав полученные результаты, можно прийти к выводу, что на первоначальных этапах необходима коррекция по всем четырем ветвям эмоционального интеллекта, которая предполагает психологическое просвещение педагогов и разработку психокоррекционного комплекса по развитию эмоционального интеллекта, в частности, понимания собственных и чужих эмоций.

Исходя из концепции эмоционального выгорания, можно выделить три фактора, влияющих на психологическое благополучие в профессиональной деятельности: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личностных достижений [2, с. 28]. Деперсонализация в данном случае представляет

собой эмоциональную отстраненность педагога (циничность), отчужденность, отвержение собственного Я и ощущение «пустоты». Ее также можно охарактеризовать как «наблюдение за собственной жизнью со стороны». Редукция личностных достижений обуславливается приобретением чувства «профессиональной беспомощности», некомпетентности и сниженной продуктивностью. Эмоциональное истощение обычно сопровождается отсутствием сил, чувством одиночества и никчемности не только в

профессиональной деятельности, но и в обычной жизни.

На основании этих факторов для диагностики уровня профессионального выгорания педагогов дошкольного образования был выбран опросник «МВІ» К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Анализ результатов исследования по методике «МВІ» в адаптации Н. Е. Водопьяновой представлены на рисунках 1-4.

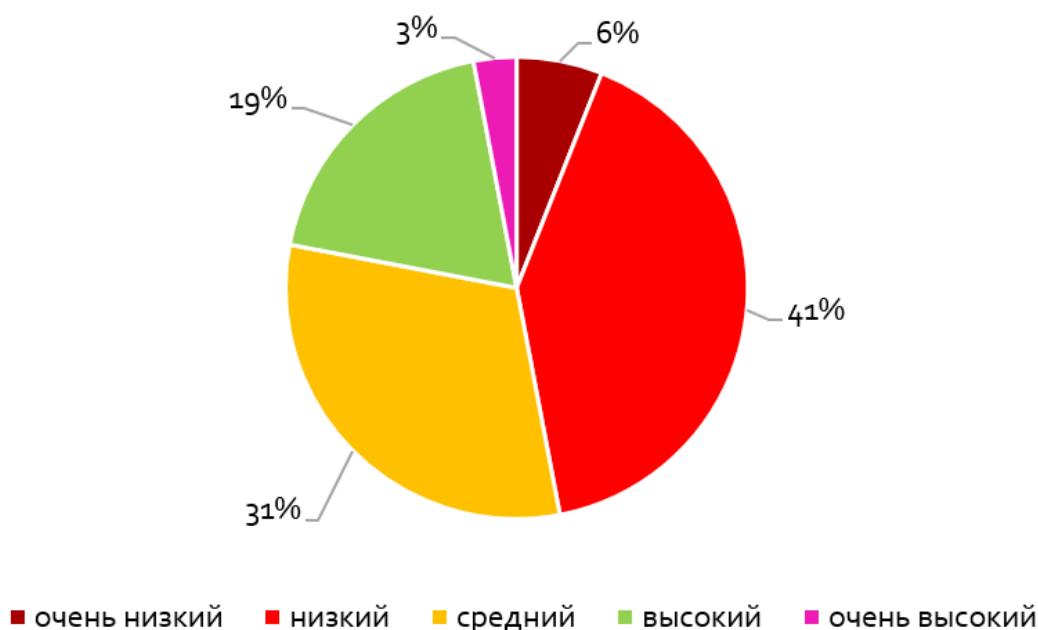


Рисунок 1 — Результаты анализа данных по шкале «Эмоциональное истощение»

Анализ данных диаграммы «Эмоциональное истощение» позволяет сделать следующие выводы: уровень эмоционального истощения у педагогов дошкольных образовательных организаций достаточно низкий. Однако 31 % респондентов набрали количество баллов, означающее среднюю выраженность фактора. Очень высокая выраженность фактора свойственна лишь 3 % респондентов, но в то же время,

19 % педагогов относится к категории людей, имеющих высокий уровень эмоционального истощения. Отсюда следует вывод о необходимости работы по превенции эмоционального истощения у педагогов.

Обратившись к рисунку 2 («Деперсонализация»), мы можем понять степень выраженность эмоциональной отстраненности педагогов (циничности).

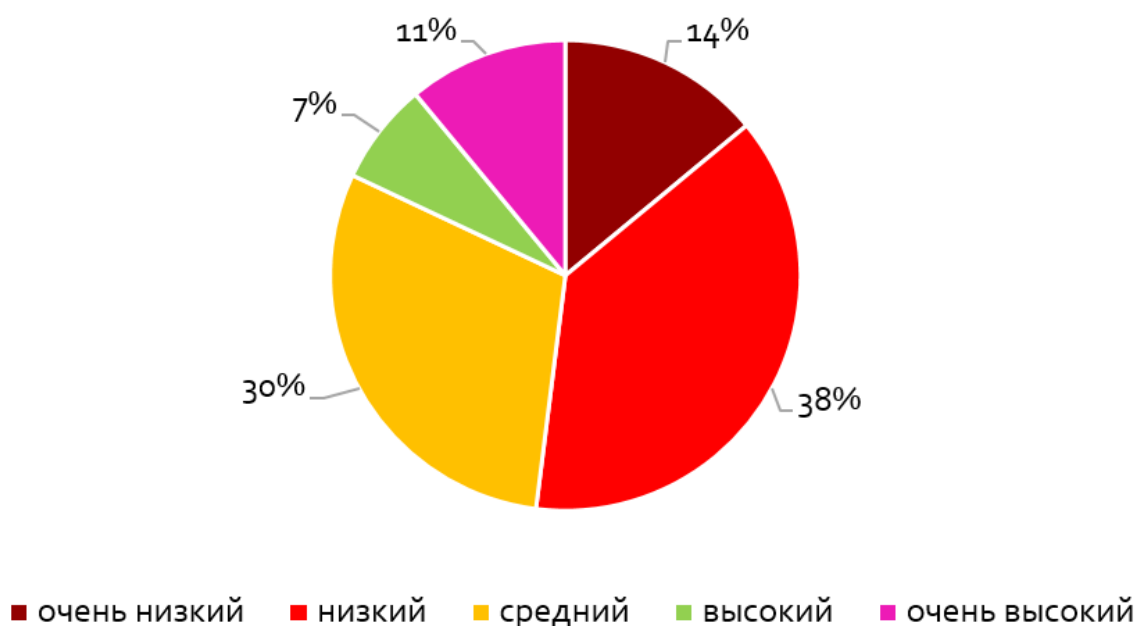


Рисунок 2 – Результаты анализа данных по шкале «Деперсонализация»

На основании данных этой диаграммы можно сделать вывод о том, что у значительного количества педагогов (38 %) выраженность этого фактора находится на низком уровне. Тем не менее вызывает беспокойство наличие высокой выраженности фактора у 11 % респондентов. В данной ситуации важна работа по минимизации уровня деперсонализации или ее профилактики, которая может быть реализована в дошкольном образовательном учреждении.

На рисунке 3 представлены данные по шкале «Редукция личностных

достижений». «Редукция личностных достижений» характеризуется снижением чувства собственной компетентности и продуктивности. Оно обуславливается невозможностью индивида справиться с обязанностями и требованиями на работе. Обычно редукция личностных достижений обостряется отсутствием социальной поддержки и возможностей профессионального развития. Человек начинает замечать, что его все время преследуют неудачи и провалы в профессиональной деятельности. Данный фактор тесно связан с самооценкой» [Цит. по: Там же. С. 30].

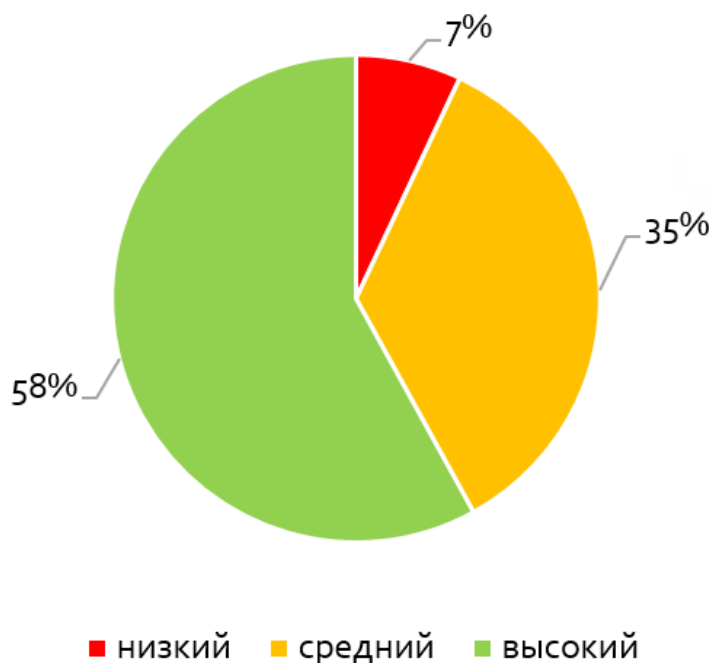


Рисунок 3 – Результаты анализа данных по шкале «Редукция личностных достижений»

Если обратить внимание на диаграмму «Редукция личностных достижений», можно отметить, что подавляющее большинство респондентов (58 %) имеет высокую выраженность этого фактора, означающего их фрустрацию в профессиональной деятельности. Чтобы

уменьшить показатель, необходима основательная работа психологической службы учреждения. Таким образом, проанализировав три составляющие эмоционального выгорания, мы можем рассмотреть общий его уровень (рисунок 4).

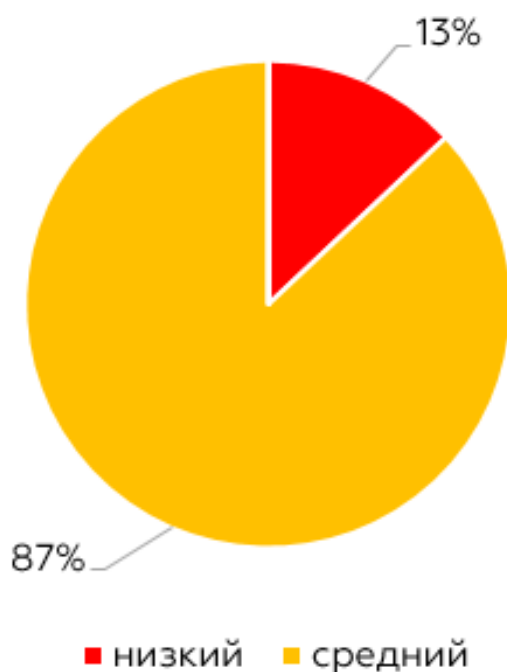


Рисунок 4 — Результаты анализа данных по шкале «Эмоциональное выгорание»

Стоит отметить, что уровень эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образования средний, даже несмотря на то, что редукция личностных достижений у 58 % из них довольно высока. Низкий уровень эмоционального выгорания можно отметить лишь у 13 %, что

позволяет определить вектор дальнейшей работы.

Для подтверждения гипотезы необходимо установить взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и уровнем эмоционального и профессионального

выгорания. Для изучения связи между этими факторами были применены математические методы, а именно коэффициент корреляции.

После обработки с помощью математических методов получены данные, с которыми можно ознакомиться в *приложении 1*.

Исходя из анализа полученных данных, нужно отметить, что:

- выявлена обратная корреляция между шкалами «Управление чужими эмоциями» и «Эмоциональное истощение», что может означать следующее: чем меньше уровень управления чужими эмоциями, тем больше эмоциональное истощение у педагогов;
- обнаружена положительная корреляционная связь между шкалами «Управление чужими эмоциями» и «Редукция личностных достижений», которую можно проинтерпретировать так: чем выше уровень управления чужими эмоциями, тем выше редукция личностных достижений. В этом случае существует вероятность, что на эти два фактора может влиять неизвестная переменная, имеющая ценность для дальнейшего исследования;
- положительная корреляционная связь присутствует между шкалами «Понимание эмоций» и «Деперсонализация», что может означать влияние третьей переменной на взаимосвязь между двумя факторами. Однако существует вероятность прямой зависимости уровня

понимания своих и чужих эмоций и деперсонализации (чем выше уровень пониманий эмоций у педагога, тем больше у него чувство эмоциональной отстраненности).

**Заключение.** В данном исследовании гипотеза «Эмоциональный интеллект взаимосвязан с уровнем профессионального выгорания» подтвердилась, однако не в той степени, в какой предполагалось изначально, что подчеркивает необходимость увеличения выборки, расширения методической базы и проведения дальнейшего изучения проблемы.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования выявленных дефицитов, заключающихся в способности педагогов к детерминации и пониманию своих и чужих эмоций. В том числе необходима разработка методических рекомендаций по превенции эмоционального выгорания педагогов дошкольного образования, а также разработка коррекционного комплекса, направленного на развитие эмоционального интеллекта.

#### Список литературы

1. Аналитический отчет об экспертизе образовательной среды [Электронный ресурс]. — URL: <https://clck.ru/T5JzQ> (дата обращения: 23.01.2021).
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — М.: Издательство «Питер», 2008. — 336 с.

3. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: Опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
4. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 174 с.

## Приложение 1

Расчет взаимосвязи между факторами  
с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r-Пирсон)

| Шкалы   | Значение   | Интервал  |
|---|------------|---|
| «Управление чужими эмоциями» (МУ) и «Эмоциональное истощение» | $p=-0,276$ | $r_{0.01}=0.25648$ ;<br>$r_{0.05}=0.19655$<br>при $p \leq 0,01$ |
| «Управление чужими эмоциями» и «Редукция личных достижений»   | $p=0,260$  | $r_{0.01}=0.25648$ ;<br>$r_{0.05}=0.19655$<br>при $p \leq 0,01$ |
| «Понимание эмоций» и «Деперсонализация»                       | $p=0,208$  | $r_{0.01}=0.25648$ ;<br>$r_{0.05}=0.19655$<br>при $p \leq 0,01$ |

### Maria V. Nikolaeva

Kaliningrad regional institute  
of educational development  
Kaliningrad, Russia

## Research on the emotional intelligence among preschool teachers of Kaliningrad region

**Abstract.** This article is about a problem of the interrelation between emotional intelligence and professional burnout. This work contains a data about the course and results of the research organized among preschool teachers of Kaliningrad

region. The questionnaire test "Emln" by D. V. Lusin and "MBI" adopted by N. E. Vodopianova were used to conduct the study. The results show different preschool teachers' shortages and can be used for future guidelines and correction work. Preschool teachers, methodologists, kindergarten principles and psychologists could be interested in this article. They can use it for planning their future work in psychological education.

**Keywords:** psychological health, emotional intelligence, preschool education, professional burnout, preschool teachers, research.



Фадейкина Екатерина Александровна | [fada.katrina@gmail.com](mailto:fada.katrina@gmail.com)

Специалист по учебно-методической работе кафедры  
педагогике и психологии

Калининградский областной институт развития образования  
Калининград, Россия

## Некоторые аспекты профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий

**Аннотация.** Статья посвящена синдрому эмоционального выгорания педагогов в профессиональной сфере в условиях организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Рассмотрены основные составляющие профессионального выгорания, а также факторы, ведущие к нему. Проведен анализ результатов опроса педагогов, выявлены основные стрессогенные риски, повышающие шансы получения педагогами профессионального стресса в условиях организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий. На основе результатов опроса педагогов разработаны рекомендации по устранению причин и профилактике профессионального выгорания.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание педагогов, профессиональное выгорание, профессиональный стресс, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии,

профилактика эмоционального выгорания, здоровьесберегающие технологии.

Все чаще в повседневной жизни мы сталкиваемся с явлением профессионального стресса, синдромом эмоционального и профессионального выгорания. В большей степени это касается тех профессий, чья работа связана с взаимодействием с людьми. К таким профессиям относится и педагогическая. События 2020 года, когда приходилось учитывать условия пандемии COVID-19, ужесточение мер по самоизоляции не только выдвинули перед педагогическим сообществом новые требования, например, в части активного применения дистанционных образовательных технологий (далее — ДОТ), но и создали некий экзистенциальный кризис, когда по-прежнему действовать уже невозможно, а как действовать по-новому — еще непонятно. Все это оказало влияние на психоземotionalный фон педагогов и потребовало введения

профилактических мер для поддержания психолого-педагогической безопасности образовательной среды.

Впервые термин «эмоциональное выгорание» (staff burnout) был введен в 1974 году американским психиатром Гербертом Фрейденбергером применительно к профессиональной сфере [5]. В дальнейшем данный синдром был исследован рядом зарубежных и отечественных ученых, которые показали, что это явление затрагивает не только профессиональную, но и другие сферы жизнедеятельности. Согласно международной классификации болезней МКБ-10, данному синдрому соответствует официальный диагноз — переутомление, состояние истощения жизненных сил [2].

В настоящее время исследователи в области психологии, психиатрии и неврологии считают, что главной причиной эмоционального истощения является стресс, основоположником учения о котором считается физиолог Ганс Селье. Концепция стресса подробно описана в монографии Л. А. Китаева-Смыка. Стресс вызывает неспецифическую реакцию организма и является адаптацией, возникшей в процессе эволюции, к воздействию внешней среды [1, с. 5-10]. Под эмоциональный стрессом в настоящее время понимают широкий круг психических проявлений, которые носят приспособительный характер к меняющимся и раздражающим условиям [Там же. С. 22-24]. Внешние, значимые для человека факторы вызывают в организме два вида стресса: эустресс (воспринимается

как гармоничный и проявляется в виде прилива сил, энергии, способствует повышению работоспособности) и дистресс (воспринимается как напряженный, сопровождается усталостью, раздражением и в результате — снижением эффективности труда). Длительное воздействие эмоционального дистресса может стать причиной эмоционального истощения и, как следствие, профессионального выгорания [3].

Профессия «учитель», наряду с такими, как сотрудники органов, обеспечивающих безопасность общества и государства, работники медицинских, социальных и психологических служб, является одной из самых стрессовых. В настоящее время принято считать, что профессиональное выгорание состоит из трех основных компонентов, которые изучены и выделены К. Маслач и С. Джексон в 1981 году [6].

1. **Эмоциональное истощение** проявляется на психоэмоциональном уровне, что в первую очередь выражается в эмоциональных срывах, к которым приводит беспомощность, чувство усталости, общее снижение энергетического тонуса и работоспособности. На фоне этого могут возникать различные физические недомогания и психосоматические расстройства. Одним из основных показателей является безразличие к потребностям других людей и эмоциональная холодность.
2. **Деперсонализация** происходит на коммуникативном уровне и выражается в возникновении проблем в

отношениях с другими людьми. Это существенно сказывается на взаимоотношениях с коллегами, руководящим составом и обучающимися. Основным проявлением деперсонализации является то, что педагог дистанцируется от учеников, проявляет в отношении них разного рода негативную реакцию. Похожая ситуация может наблюдаться и с коллегами. В зависимости от особенностей личности, в одних случаях у педагога повышается зависимость от мнения коллег, ориентация на одобрение начальства, а в других — повышается негативизм, вспыльчивость, потребность в самоутверждении и отстаивании своих интересов.

- 3. Редукция личных достижений.** Данный компонент в первую очередь ориентирован на самооценку. Чаще всего проявляется в обесценивании своей деятельности, занижении своих профессиональных успехов и достижений, а также вынесением себе и своей работе общей негативной оценки, сопровождающейся чувством собственной некомпетентности.

Три вышеупомянутых компонента могут проявляться как отдельно друг от друга, так и одновременно.

В 2020 году в связи с ужесточением режима самоизоляции по причине распространения COVID-19 образовательные организации Калининградской области были переведены на обучение с ДОТ. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»,

есть два основных понятия: «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии». В основе определений обоих терминов лежит применение информационно-телекоммуникационных сетей, однако основное различие между электронным обучением и дистанционными образовательными технологиями заключается в том, что в последнем случае обучение происходит на расстоянии, удаленно, на дистанции [4]. Именно данная форма обучения в разговорной речи получила название «дистант» или «дистанционное обучение».

В апреле 2020 года специалистами кафедры педагогики и психологии Калининградского областного института развития образования был проведен анонимный опрос среди педагогов Калининградской области, посвященный выявлению проблем, с которыми столкнулись педагоги при переходе на обучение с применением ДОТ. В опросе приняли участие 76 учителей из общеобразовательных организаций Калининградской области. Основная часть вопросов была посвящена технологиям и методикам, применяемым на уроках. В исследовании также был включен вопрос, посвященный психоэмоциональному состоянию педагогов: «Какие трудности, возникшие при переходе в режим дистанционного обучения, вызывают у вас эмоциональное напряжение или стресс?»

Сходные ответы были объединены в категории:

- а) технические неполадки со связью;

- б) совмещение работы с домашними делами;
- в) повышение нагрузки и новые программы;
- г) сложность контроля образовательного процесса;

- д) нарушение привычного режима.

Результаты отражены в процентном соотношении в виде диаграммы на рисунке 1.

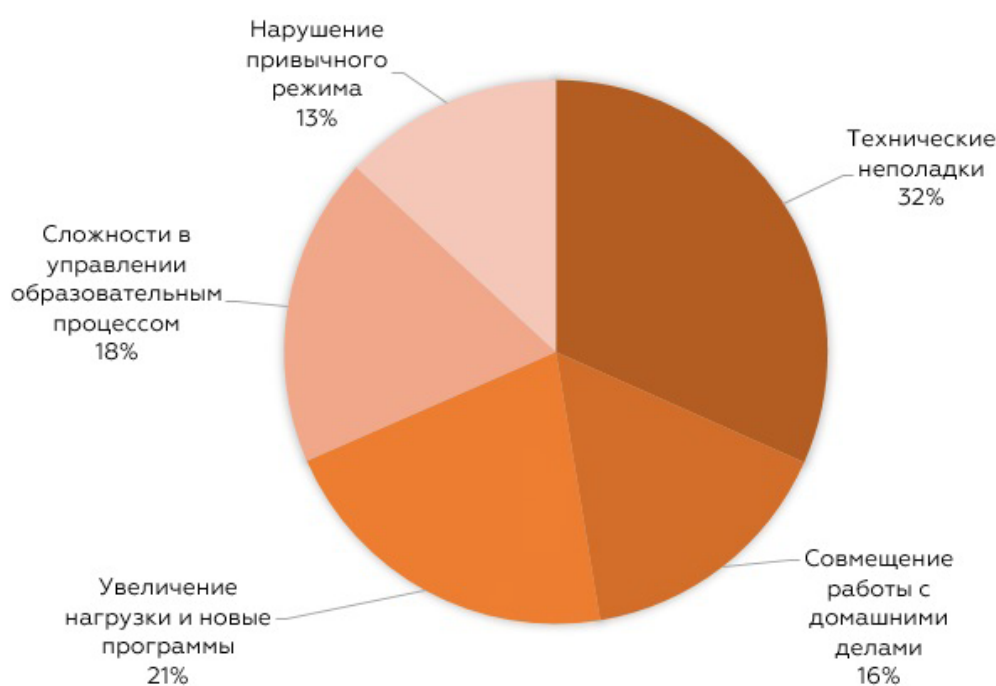


Рисунок 1 – Трудности в работе педагогов при реализации образовательных программ с применением ДОТ, вызывающие психоэмоциональное напряжение

Анализ результатов позволил выявить несколько стрессогенных факторов риска, сопровождающих ДОТ. Наиболее актуален для педагогов фактор, обозначенный буквой «а»; он включает в себя все технические неполадки, влияющие на качество проведения урока. Также выражен фактор, обозначенный буквой «б»,

объединяющий проблемы, связанные с новыми требованиями к образовательным процессам, повышением нагрузки и необходимостью в освоении новых технологий. Остальные три группы факторов составляют менее 20 % каждый. Анализ результатов также позволил распределить стрессогенные риски с учетом

традиционной группы факторов, влияющих на профессиональное выгорание. Принято выделять три группы факторов: личностные, статусно-ролевые и профессионально-организационные.

*Личностные факторы* — определенные черты личности, которые способствуют развитию выгорания педагога. К ним относятся наличие внутренних конфликтов, стратегия реагирования, адаптации и преодоления стрессовых ситуаций, умение гармонично выстраивать коммуникации с коллегами. В рамках организации обучения с применением ДОТ учителя отмечают, что стрессогенные риски связаны с потребностью в проявлении гибкости, быстрой адаптации к меняющимся условиям, индивидуальной реакции на стресс и применением адекватных стратегий реагирования. К этой категории можно отнести индивидуальный уровень здоровья. Применение ДОТ увеличило время проведения перед экраном компьютера или смартфона, что привело к усилению нагрузки на глаза, а это, в свою очередь, — к быстрому переутомлению.

*Статусно-ролевые факторы* включают в себя неудовлетворенность социальным положением, трудности в совмещении разных социальных ролей, уровень профессиональной компетентности педагога, степень неудовлетворенности социальным, профессиональным и личностным ростом. В эту категорию можно отнести повышение нагрузки на педагогов, особенно женского пола, имеющих детей. Им приходилось организовывать

не только свою деятельность, но и полноценно вести домашние дела, контролировать деятельность детей, в том числе образовательную, что вызвало трудности в совмещении ролей родителя, домохозяйки и педагога.

*Профессионально-организационные факторы* включают в себя обеспечение безопасных и комфортных психолого-педагогических условий образовательной организации — таких, как психологический климат, стиль отношений между учителями, обучающимися и руководящим составом, обеспечение классов материально-техническим оснащением, необходимым для полноценного проведения занятий. В данном случае на первый план выходят технические проблемы, связанные с несовершенством современных технологий. В частности, учителями были отмечены низкая скорость сети Интернет, перебои связи или ее полное отсутствие (как у педагогов, так и у детей). Эта группа факторов включает в себя стрессогенные риски, связанные с вынужденной работой в непривычных условиях, потребностью в короткие сроки освоить новые технологии, платформы, формы проведения уроков; скорректировать методику под новые условия обучения, в том числе удерживать внимание класса в режиме онлайн.

В совокупности рассмотренные виды стрессогенных факторов риска приводят к неэффективности образовательного процесса, что проявляется в снижении уровня освоения образовательной программы обучающимися и

повышении раздражения учителя. Видя низкие результаты, педагог ощущает, что его силы были потрачены зря, и у него может создаться впечатление бесполезности профессиональной деятельности, отсутствия ее практической значимости, что ведет к обесцениванию своего труда. Таким образом, мы наблюдаем все три компонента профессионального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Именно поэтому важно своевременно диагностировать вероятность профессионального выгорания педагогов и регулярно проводить с ними профилактическую работу, особенно в условиях организации дистанционного обучения.

Для профилактики личностных факторов учителям необходимо регулярно повышать свою компетентность не только в профессиональном плане, осваивая и применяя современные технологии, но и в области развития надпрофессиональных навыков — таких, как комплексное решение проблем, критическое мышление, когнитивная гибкость, креативность, коммуникативность и др. Кроме того, важно совместно со школьным психологом анализировать преобладающие сценарии реагирования в стрессовых ситуациях и работать над их коррекцией. Исключительную значимость в данной ситуации приобретает деятельность по развитию эмоционального интеллекта и управлению эмоциональным состоянием. Для профилактики усталости глаз необходимо чаще менять вид деятельности. Существует ряд упражнений для снятия

усталости с глазных мышц, которые можно применять в качестве здоровьесберегающей технологии совместно с детьми. Приведем пример некоторых из них.

Упражнение 1 «Темные ладошки». Закрывать глаза двумя ладонями так, чтобы максимально перекрыть доступ света. Поддерживать их 10-15 секунд. Этого достаточно, чтобы мышцы глазного яблока расслабились. В этот момент можно представлять море, горы, лес или что-то из темы урока.

Упражнение 2 «Рисование носом». Закрывать глаза и представить, что кончик носа — это карандаш, которым в воздухе можно нарисовать любую фигуру, цифру или букву. Совместно с детьми можно таким образом рисовать «смайлик», воображаемую пятерку или другой простой образ по теме урока. Такое упражнение длится от 30 секунд до 1 минуты и помогает не только расслабить мышцы глазного яблока, но и размять шею, что усилит приток крови к мозгу.

Таким же образом можно применять простые упражнения, направленные на профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата.

Для корректировки эмоционального состояния можно применять различные техники арт-терапии и нейрографики.

Профилактика статусно-ролевых факторов, обозначенных учителями как стрессогенные риски, сводится скорее не к образовательному процессу с применением дистанционных образовательных

технологий, а к вынужденной работе дома в связи с режимом самоизоляции. Однако такие риски могут быть и в других ситуациях, их нивелирование сводится к развитию навыков эффективного планирования и автоматизации образовательных процессов, что очень перекликается со следующей группой факторов.

Профилактика профессионально-организационных факторов в значительной степени зависит от технических возможностей образовательной организации. Сейчас в этом направлении реализуется часть программ, в частности Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Существенно снизит риск технических сбоев использование в образовательном процессе готовых видеуроков и специализированных платформ — таких, как Российская электронная школа (<https://resh.edu.ru/>), Фоксфорд (<https://foxford.ru/>), Учи.ру (<https://uchi.ru/>), Инфоурок (<https://iu.ru/>) и др. Для педагогов Калининградской области предусмотрено предоставление Калининградским областным институтом развития образования платформы дистанционного обучения Moodle для разработки собственных предметных курсов. Данная платформа имеет разнообразные возможности для создания разных типов заданий и автоматической проверки их. В случае полного отсутствия Интернета можно воспользоваться сохраненными на электронном носителе видеозаписями.

Таким образом, профессиональное выгорание педагогов действительно может

усилиться под воздействием стрессогенных факторов риска во время организации обучения с применением ДОТ, но в то же время во многом определяется индивидуальными личностными качествами, способностями, реакцией на внешние обстоятельства и доминирующими моделями поведения личности при столкновении с проблемами. Следует обратить внимание, что высокий уровень стрессогенности обусловлен не столько переходом на дистанционное обучение, сколько резкой сменой деятельности и нарушением ее привычного ритма в связи с режимом повышенной готовности, ужесточением мер самоизоляции и общим повышенным нервно-психическим напряжением, связанным с переживаниями по поводу пандемии COVID-19. Тем не менее, регулярное самообразование, повышение профессиональной компетентности, развитие личностных качеств, регулярное применение профилактических методов, направленных на нивелирование стрессогенных рисков, помогут педагогу не только справиться с эмоциональным и профессиональным стрессом, но и, вероятно, положительно скажутся на повышении интереса обучающихся к учебной деятельности и как итог — на результатах освоения ими образовательной программы.

#### Список литературы

1. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М.: Издательство «Книга по требованию», 2013. — 368 с.
2. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10)

[Электронный ресурс]. — URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=22502> (дата обращения: 24.02.2021).

3. Фадеекина, Е. А. Современные подходы к изучению синдрома эмоционального выгорания [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Студенческий». — 2021. — № 1 (129). — URL: <https://sibac.info/journal/student/129/198862> (дата обращения: 10.02.2021).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Проспект, 2020. — 224 с.
5. Freudenberger, H. J. Staff Burnout / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues. — 1974. — Vol. 30. — P. 159-165.
6. Maslach, C. Multidimensional Theory of Burnout [Electronic resource] / C. Maslach — URL: [https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/280939428\\_A\\_Multidimensional\\_Theory\\_of\\_Burnout/links/55cd2b0708aebbb8f577ea5/A-Multidimensional-Theory-of-Burnout.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/280939428_A_Multidimensional_Theory_of_Burnout/links/55cd2b0708aebbb8f577ea5/A-Multidimensional-Theory-of-Burnout.pdf) (accessed 19.11.2020).

---

### Ekaterina A. Fadeykina

Kaliningrad regional institute  
of educational development  
Kaliningrad, Russia

## Some aspects of the prevention of professional burnout of teachers in the conditions of the organization of training with the use of distance educational technologies

***Abstract.** The article is devoted to the syndrome of the emotional burnout of teachers in the professional sphere under the organization of training with the use of distance educational technologies. The main components of professional burnout as well as the main factors leading to it are considered. The analysis of the results of the survey of teachers was carried out, and the main stress risk factors that increase the chances of teachers to get a professional stress in the conditions of the organization of training using distance educational technologies were identified. Based on these results, the recommendations were created to handle the reasons and prevent professional burnout.*

**Keywords:** emotional burnout of teachers, professional burnout, professional stress, distance learning, distance educational technologies, prevention of emotional burnout, health-saving technologies.



Бейсенбаев Руслан Маратович | [beysenbaevruslan@yandex.com](mailto:beysenbaevruslan@yandex.com)

Аспирант

Уральский государственный экономический университет

Екатеринбург, Россия

Филипповская Татьяна Владимировна | [ftatyana@mail.ru](mailto:ftatyana@mail.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент

Доцент кафедры экономики социальной сферы

Уральский государственный экономический университет

Екатеринбург, Россия

## Непрерывное обучение и проблема адаптации выпускников вуза к профессиональной деятельности

**Аннотация.** Проблема профессиональной адаптации выпускников вуза является значимой в современной системе высшего образования. В данной статье выделяются основные причины и виды проявления затрудненной адаптации и предлагаются некоторые принципы непрерывного обучения, на основе которых можно реализовать систему высшего образования. Будучи реализованными, эти принципы, на взгляд авторов, позволят осваивать компетенции, применяемые в реалиях современного мира и высококонкурентного рынка труда.

**Ключевые слова:** *lifelong learning, непрерывное обучение, высшее образование, профессиональная адаптация.*

Обучаемый, закончивший этап высшего образования в том виде, в котором оно

существует в данный момент, часто не замотивирован на дальнейшее обучение и развитие вследствие отторжения формализованной и отчасти сырой системы высшего образования, основанной на зубрежке, излишней теоретизации и на устаревших педагогических приемах, а также из-за общепринятой веры в достаточности знаний и навыков, полученных в вузе для осуществления профессиональной деятельности [2, с. 162].

Данное нежелание развиваться часто воспринимается негативно во многих молодых компаниях, где трендом является постоянное саморазвитие персонала, повышение заработной платы и должности при повышении компетенций сотрудников, так как частым явлением в таких компаниях является предоставление доступа отдельным лицам или всей

команде к различным курсам, семинарам, тренингам, форумам, бизнес-литературе и другим способам организованного развития. Отдельным следствием нежелания развиваться является долгая обучаемость и адаптация к профессиональной деятельности в краткие сроки. Формальность и строгость научного языка, навязываемого в вузах, неприменимы в бизнес-среде, где краткость и информативность сообщения часто ценится больше, чем форма его представления.

Бюрократизация и чрезмерная приверженность стандартам также сковывает вузы, не позволяя внедрять в процесс обучения новые и свежие знания, технологии, методики и инструменты, которые могли бы быть полезными в будущей профессиональной деятельности студентов. Неблагоприятная ситуация финансирования многих вузов приводит к моральному и техническому устареванию оборудования и к нехватке компетентного профессорско-преподавательского состава для обучения студентов [3, с. 283]. Отсутствие практических навыков у многих преподавателей приводит к подаче неактуальной теоретической информации, имеющей мало сходного с реальными профессиональными требованиями и ситуациями.

Основным способом социальной адаптации является принятие норм и ценностей новой социальной среды (группы, коллектива, организации), сложившихся в ней форм социального взаимодействия (формальных и неформальных связей, стиля руководства и т. д.), или, в общем,

— корпоративной культуры организации. Длительное нахождение студентов в рамках одного коллектива или группы на протяжении обучения приводит к увеличению периода адаптации в новых социальных группах, что, особенно в крупных организациях, может отрицательно влиять на психологическое состояние молодого специалиста, пытающегося понять и принять существующие командные традиции, отношения и стиль общения в новом коллективе сверх требуемого быстрого освоения сугубо профессиональных навыков.

Формальное обучение в вузе в очной форме на 4-6 лет занимает большую часть времени студента аудиторными занятиями и внеаудиторной подготовкой, что часто заставляет сконцентрироваться только на одной определенной специализации без возможности освоения другой либо смежной специализации одновременно, снижая конкурентоспособность студента. Значимым фактором в таком сценарии может также являться и личное нежелание самого студента наряду с отсутствующими навыками правильного тайм-менеджмента, которые также ценятся в будущей профессиональной среде.

Среди приведенных примеров представляется возможным выделить двух взаимосвязанных проблем, затрудняющих адаптацию выпускников вуза к профессиональной деятельности — системная проблема высшего образования и проблема отношения студентов и преподавателей к обучению как к непрерывному процессу.

Непрерывное обучение, или lifelong learning (LLL), – это постоянное развитие навыков и знаний на протяжении всей жизни человека, способствующее социальной интеграции, активной гражданской позиции и личному развитию, но также повышающее конкурентоспособность и возможность трудоустройства. Непрерывное обучение включает в себя набор действий и навыков самостоятельного поиска информации с устойчивой мотивацией к обучению и способностью распознавать собственные потребности в обучении, при этом оно также включает навыки, знания, отношения и поведение, которые люди приобретают в своей

повседневной жизни, т. е. оно охватывает весь спектр обучения, включая формальное и неформальное обучение, происходящее в течение большей части жизни человека. Следует сперва отметить, что под LLL можно понимать непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни и непрерывное образование как непрерывное профессиональное образование [1, с. 28]. Несмотря на различия между данными понятиями (таблица 1), основы непрерывного образования в обоих разрезах являются полезными для повышения компетентности выпускников в осуществлении профессиональной деятельности.

Таблица 1 – Различия между непрерывным образованием и непрерывным профессиональным образованием [5, с. 3]

|  | Непрерывное образование  | Непрерывное профессиональное образование      |
|--|--------------------------|---|
| Фактор возникновения необходимости               | Личные цели              | Институциональные / социальные факторы        |
| Средство усвоения                                | Личный, проживаемый опыт | Предоставление опыта                          |
| Целевой результат                                | Обучение и развитие      | Социальные изменения                          |
| Исход  | Индивидуальные знания    | Социальные институты, практики, нормы и формы |
| Форма реализации в профессиональной деятельности | Призвание                | Профессия                                     |

Рассматривая адаптацию выпускников к профессиональной деятельности в качестве способа развития как личностного, так и социального и профессионального характера, можно отметить три значимые преимущества LLL, а именно [6, с. 4269]:

- 1) поддержка и развитие умственных способностей человека. С возрастом непрерывное обучение помогает сохранять остроту ума и улучшать память, т. к. обучение в целом положительно влияет на мозг и на мышление. Исследования также показывают, что люди с более высоким уровнем образования реже страдают деменцией в пожилом возрасте и дольше сохраняют способность к осуществлению профессиональной деятельности [7, с. 289];
- 2) приобретение уверенности в себе. С LLL страх выхода из зоны комфорта и рутины легче преодолить, что открывает новые возможности для освоения смежных или иных специализаций. LLL помогает обрести уверенность в себе и в своих способностях учиться, делиться информацией с другими и быстро вливаться в рабочие и организационные процессы;
- 3) улучшение навыков межличностного общения. Обучение в определенный момент подразумевает взаимодействие с разными типами людей, ставит в положение необходимости получения и передачи информации, тем самым развивая навыки коммуникации. Общение помогает социализироваться и передавать информацию окружающим людям; часто в процессе

общения люди делятся своими знаниями, помогая другим учиться и улучшая межличностные отношения. С точки зрения возможностей карьерного роста благодаря развитым навыкам общения LLL является значимой частью комплекса «софт скиллов», которыми необходимо владеть помимо технических знаний для тех, кто стремится перейти на следующий уровень своей карьеры.

Более того, в процессе обучения часто используются навыки чтения, аудирования и письма, т. е. навыки, совершенствование которых улучшает способность вести деловую переписку, систематизировать информацию, составлять отчеты, проводить презентации или даже разговаривать один на один с первыми лицами компании.

LLL должен готовить людей к жизни в постоянно меняющемся мире, должен помогать адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и / или преобразовывать их. Скорее, это должно лежать в основе формирования направления высшего образования, в отличие от принципа полного профессионального погружения в специальность и наделения часто неактуальной и слегка обобщенной информацией и специфическими техническими навыками. В этом виде высшее образование может извлечь выгоду из принятия LLL в качестве основополагающего организационного принципа. Среди принципов, которые следует внедрить в высшее образование, можно выделить [4, с. 59; 8, с. 96]:

- 1) пониманию того, что полезное обучение и получение профессиональных навыков происходит за пределами вуза и вне рамок формального обучения;
- 2) признание того, что современному обществу нужно больше, чем формальное образование, чтобы справляться с постоянными локальными и глобальными изменениями — необходима гибкая и адаптивная форма обучения, где параллельно основным занятиям по специализации преподаются навыки и инструменты самообразования и саморазвития;
- 3) признание того, что люди должны участвовать в определении целей и потребностей в обучении после получения высшего образования, и что они должны сами делать это на протяжении всей жизни.

Таким образом, непрерывное обучение делает упор на креативность, инициативу и отзывчивость — качества, которые способствуют самореализации, более высоким заработкам и занятости, а также инновациям и производительности в профессиональной деятельности потенциальных выпускников.

Навыки и компетентность любого персонала являются одним из основных факторов экономического успеха на уровне предприятия, что, в свою очередь, служит стимулом для экономического роста на уровне страны и позволяет утверждать, что рассмотрение и внедрение отдельных элементов LLL в систему высшего образования должно серьезно

рассматриваться как фактор общественного развития.

#### Список литературы

1. Гугелев, А. В. Реализация принципа «Непрерывного обучения в течение всей жизни» (на примере Швеции) / А. В. Гугелев, А. А. Семченко // Информационная безопасность регионов. — 2015. — № 1 (18). — С. 27-33.
2. Мусихин, И. А. Современное высшее образование, его проблемы и тенденции развития / И. А. Мусихин, В. Б. Жарников // Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий). — 2014. — № 1 (25). — С. 161-168.
3. Новиков, В. А. Проблемы и перспективы российского высшего образования / В. А. Новиков // Вестник МГИМО Университета. — 2012. — № 6. — С. 282-286.
4. Прохорова, М. П. Современный образ корпоративного обучения: тенденции и технологии / М. П. Прохорова, С. В. Булганина, А. А. Сергеева, А. Д. Зубова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — № 2 (36). — С. 58-65.
5. Billett, S. Distinguishing lifelong learning from lifelong education / S. Billett // Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation. — 2018. — Vol. 2. — Issue 1. — Pp. 1-7.
6. Laal, M. Benefits of lifelong learning / M. Laal // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2012. — Vol. 46. — Pp. 4268-4272.

7. Sharp, E. S. Relationship Between Education and Dementia: An Updated Systematic Review / E. S. Sharp, M. Gatz // Alzheimer Disease & Associated Disorders. — 2011. — Vol. 25 — Issue 4. — Pp. 289-304.
8. Vargas, C. Lifelong learning principles and higher education policies / C. Vargas // Tuning Journal for Higher Education. — 2014. — Volume 2. — Issue 1. — Pp. 91-105.

---

**Ruslan M. Beysenbaev**

Ural State University of Economics  
Ekaterinburg, Russia

**Tatyana V. Filippovskaya**

Ural State University of Economics  
Ekaterinburg, Russia

### **Lifelong learning and the problem of university graduates' adaptation to professional activities**

**Abstract.** *The problem of professional adaptation of university graduates is significant in the modern system of higher education. The article highlights the main reasons and types of difficult professional adaptation and proposes several principles of lifelong learning, some of which are possible to implement in a higher education system and that allows mastering competencies that are applicable in the realities of the modern world and a highly competitive job market.*

**Keywords:** *lifelong learning, higher education, professional adaptation.*

Коноплева Валерия Сергеевна | [bora-bora@inbox.ru](mailto:bora-bora@inbox.ru)

Кандидат экономических наук  
Доцент кафедры экономики и права  
Западный филиал РАНХиГС  
Калининград, Россия

Коноплева Ирина Аполлоновна | [apollo311@mail.ru](mailto:apollo311@mail.ru)

Кандидат технических наук  
Доцент кафедры таможенного дела  
Западный филиал РАНХиГС  
Калининград, Россия

## Требования к качеству обучающих информационно-технологических сред в условиях пандемии

**Аннотация.** Организация образовательного процесса в условиях пандемии коронавируса потребовала интенсификации внедрения цифрового инструментария, а также освоения преподавателями новых методов проведения учебных занятий. В этой связи на первое место выступают информационно-технологические среды, на базе которых в настоящее время развертывается образовательный процесс во многих высших учебных заведениях страны. Авторы также указывают, что рассматриваемые инструменты, используемые в дистанционном обучении, будут весьма актуальны и в традиционном образовании в процессе организации самостоятельной работы студентов, запланированной в учебных планах по направлениям подготовки.

**Ключевые слова:** пандемия, информационно-технологические среды, учебные планы, самостоятельная работа студентов, компетенции.

Новые требования к организации образовательного процесса в условиях пандемии в высших учебных заведениях потребовали определенного изменения в подходах к образовательному инструментарию. Появилась острая необходимость в технологической поддержке обучения студентов, так как многие учебные заведения перешли на дистанционную форму образования и самостоятельное освоение студентами отдельных дисциплинарных тем стало особенно актуальным. Кроме того, в структуре подготовки бакалавров и в допандемийный период,

и в настоящее время блок самостоятельного образования занимает существенное место не только в условиях заочной и очно-заочной форм, но и при подготовке по очной форме обучения.

Технологическая поддержка образовательного процесса, использование обучающих программных продуктов, организация информационных порталов с размещением модулей по различным дисциплинам, изучаемых студентами в ходе освоения основной образовательной программы [2, с. 136], является весьма востребованной в различных высших учебных заведениях. Это объясняется следующими факторами:

- обеспечение доступности к информационным ресурсам в местах проживания студентов;
- организация контроля полученных знаний и компетенций;
- обеспечение реализации разнообразных личностных целей и мотиваций в обучении, способов развития студента и его самореализации.

Данный вопрос прорабатывался и ранее в допандемийный период, когда остро встал проблема организации самостоятельной работы обучающихся с возможностью обратной связи с ведущими преподавателями, находящимися на территориальном удалении от студентов, обеспечением контрольных функций, позволяющих обучающимся определить уровень освоения материала, и т. д.

Такие авторы, как Д. А. Антонова и Е. В. Оспенникова, в своих исследованиях

указывали на необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий в школьное образование, анализируя и характеризуя их специфические инструментальные возможности, рассматривали организацию цифровой образовательной среды, которая, с нашей точки зрения, является крайне актуальной также для внедрения в образовательные учреждения среднего профессионального и высшего образования [1, с. 5]. С. К. Омарова также указывала на эффективность использования цифровых образовательных ресурсов для обеспечения запросов обучающихся в необходимом для образовательных нужд контенте, отвечающем индивидуальным потребностям студентов [3, с. 79].

Таким образом, в условиях пандемии, когда основной акцент делается на самостоятельную работу обучающихся, развитие образовательного процесса в информационно-технологической среде, поддержку которой обеспечивают специализированные обучающие программные продукты или образовательные платформы (например, Moodle, Sakai и др.), должны отвечать следующим требованиям:

- адаптировать учебные модули к потребностям обучающихся;
- позволять в домашних условиях более углубленно изучать дисциплину;
- дополнять обучение, полученное в процессе занятий, проводимых в режиме on-line;
- осваивать самостоятельную компоненту рабочей программы курса.



При этом базовыми требованиями к обучающим информационно-технологическим средам в современных кризисных условиях будут являться четкое структурирование представленного материала и оценивание уровня его освоения после каждого изученного раздела. Кроме того, немаловажную роль также играют предложенные студенту ситуационные задачи, решение которых будет вырабатывать у обучающегося необходимые компетенции в изучаемом предмете. Таким образом, хорошо структурированный материал облегчает восприятие дисциплины, ее изучение, подкрепляется компетенциями, выработанными при изучении других курсов.

В информационно-технологических обучающих средах информация должна быть представлена небольшими блоками. После усвоения каждого из них студент должен ответить на вопросы, решить предлагаемую задачу и т. д. Это позволит оценить уровень усвоения и степень выработки необходимых компетенций. При этом эффективность усвоения материала будет также зависеть от следующих моментов:

- предварительного ознакомления с дисциплиной в часы занятий, проводимых во взаимодействии с преподавателем (видео-конференц-связь, общение офлайн и т. д.);
- имеющихся у студента компетенций, выработанных при изучении других дисциплин, логически связанных между собой;
- структурированности изучаемого материала, логичности изложения

- темы или изучаемого блока материала;
- ограничений по времени и пр.

В условиях пандемии важную роль играет обратная связь со студентом. Во многих обучающих программных продуктах имеется возможность определения ошибочных ответов, неправильно решенных задач, указания на материал, который студентом не усвоен. На обучающих порталах эту роль должен взять на себя преподаватель. Тестовый материал, как правило, проверяется и оценивается в автоматическом режиме с возможностью визуализации ошибок. В случае же решения ситуационных задач, при выполнении разработанного преподавателем практического задания, проверка и объяснение ошибок организуются за счет имеющегося в наличии инструментария – такого, как форумы, чаты, электронная почта и т. д. В этом случае нагрузка на преподавателя увеличивается, однако повышается качество выработки необходимых компетенций, которые, в отличие от механического заучивания материала для сдачи теста, позволяют студенту глубже усвоить изучаемую дисциплину, получить навыки в практической реализации проблемы.

Образование с использованием обучающих информационно-технологических сред должно обеспечивать высокую степень подкрепления изучаемого материала, побуждать большинство студентов активно участвовать в образовательном-технологическом процессе, стремиться применить выработанные компетенции на практике.

Структурированность изучаемого материала (четкое выделение разделов изучаемых тем), разноплановые варианты его восприятия (мультимедийное представление процессов, графика, подключение голосового и визуального пояснения и пр.) позволит совершенствовать знания студентов, обеспечить выработку необходимых компетенций, которые будут реализованы в последующей профессиональной деятельности обучающихся.

Кроме того, наиболее существенным качественным показателем уровня образовательных информационно-технологических сред, включая и специализированные программные продукты, следует считать то, что подобный процесс обучения станет аккумулятором для последующей работы выпускников над собой, их самообразования, возможностью саморазвития за счет информационно-коммуникационных технологий в конкретной и смежных предметных областях.

Для реализации указанных условий в пандемийный период, а также для организации качественной самостоятельной работы студентов, обучающая информационно-технологическая среда должна отвечать следующим требованиям:

1. Высокое качество среды, под которым понимается совокупность всех ее свойств для удовлетворения потребности обучающихся в получении необходимой информации и облегчения их усвоения. К показателям данного качества следует отнести:
  - надежность работы, которую можно оценить путем тестирования

обучающей среды перед началом ее эксплуатации преподавателями и студентами;

- удобство сопровождения и использования информационно-технологической среды, которое можно определить методом экспертизы. В случае использования экспертной оценки следует привлекать работников высшего учебного заведения из подразделения, отвечающего за внедрение информационных технологий в вузе, представителей профессорско-преподавательского состава, которые будут непосредственно работать с информационно-технологической обучающей средой, и др.;
  - эффективность обучающей информационно-технологической среды целесообразно проверять посредством тестирования, распространением опросных листов и пр.
2. Качество организации процесса обучения, которое оценивается посредством анализа представленных методик подачи изучаемого материала, способствующих его качественному усвоению и выработке необходимых компетенций. Проведение анализа организации процесса обучения возможно при использовании экспертного метода с привлечением специалистов в области педагогики, опроса студентов, проверки их знаний и компетенций и т. д.
  3. Качество материала, представленного студенту для усвоения и выработки компетенций. Это требование рассматривается как соответствие информации современному уровню

развития предметной области дисциплины. В этом случае также применим метод экспертных оценок и тестирование информационно-технологической среды на студентах.

Таким образом, качество обучающей информационно-технологической среды оценивается как посредством четких численных критериев, так и посредством малоформализованных показателей, которые можно получить экспертным методом за счет анализа и оценки соответствующих специалистов.

Однако здесь следует отметить, что первостепенное значение в определении качества обучающей информационно-технологической среды по изучению конкретной дисциплины является оценка ее качества со стороны студентов. К основным критериям такой оценки можно отнести следующие:

- **полнота представленного материала** предполагает подробное освещение курса в электронном виде. Если в информационных материалах много ссылок на учебно-методические пособия, это не позволит студенту полностью погрузиться в изучаемый предмет, снижает ориентированность на восприятие электронной формы, разрывает связь между изучаемыми вопросами;
- **доступность изложения материала** требует четкого определения понятий изучаемой дисциплины. Это тем более важно, что в условиях самостоятельного изучения дисциплины отсутствие возможности проконсультироваться с преподавателем очно,

в режиме реального времени, скачивается на качество полученных знаний и выработке необходимых компетенций;

- **усвояемость теоретического материала** является достаточно важным критерием оценки эффективности обучающих информационно-технологических сред, поскольку основной материал курса излагается, как правило, в текстовой форме и является наиболее важным для усвоения;
- **усвояемость графического и иллюстративного материала** оказывает достаточно сильное влияние на восприятие и усвоение материала;
- **получение практических навыков, выработка компетенций по изучаемой дисциплине** является наиболее важным показателем в образовательном процессе, который дает возможность студенту адаптировать изученный теоретический материал к практической деятельности. Задача обучающей информационно-технологической среды – не только представить теоретический курс, но и дать возможность студенту в интерактивном режиме прорешать предложенные задачи, разработать, например, технологический процесс обработки информации на конкретном экономическом объекте, заполнить экранные формы документов, выполнить конкретную экономическую работу и т. д. Это тем более актуально, что возможности средств вычислительной техники позволяют организовать решение ситуативных математических, управленческих, экономических

и других задач, соответствующих учебному плану и позволяющих выработать у студента необходимые компетенции;

- **удобство пользования экранной формой** предполагает возможность оценить качество обучающих информационно-технологических сред и включается в основные критерии оценки, так как неудобный пользовательский интерфейс в значительной степени снижает эффективность обучения;
- **временные затраты на усвоение материала.** Целью использования обучающих информационно-технологических сред является повышение эффективности обучения, поэтому количество времени, которое затрачивает студент на изучение, усвоение материала, выработку необходимых компетенций, должно быть сопоставимо со временем обучения по традиционной форме;
- **уровень контроля и самоконтроля полученных знаний и выработанных компетенций.** Как правило, контроль и самоконтроль знаний повышает усвоение изучаемого материала, поэтому уровень и качество заданий, предложенных в обучающей информационно-технологической среде, является одним из весьма важных факторов закрепления полученных знаний и выработанных компетенций.

Таким образом, можно заключить, что использование обучающих информационно-технологических сред в образовательном процессе — достаточно

эффективный инструмент приобретения знаний, выработки необходимых компетенций в период пандемии и в условиях организации самостоятельной работы студентов. Кроме того, они также могут эффективно дополнять традиционный образовательный процесс. Однако эффективность обучения с использованием данного инструментария может быть достигнута только при соблюдении основных критериев и высокого качества не только самой среды, но и представленного в ней материала.

#### Список литературы

1. Антонова, Д. А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова, Е. В. Спиринов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета: Информационные компьютерные технологии в образовании. — 2018. — № 14. — С. 5-37.
2. Арсеньев, Д. А. Система подготовки студентов к международной академической мобильности / Д. А. Арсеньев, В. В. Краснощеков // Научно-технические ведомости СПбГТУ: Гуманитарные и общественные науки. — 2017. — № 3 (Т. 8). — С. 134-144.
3. Омарова, С. К. Современные тенденции образования в эпоху цифровизации / С. К. Омарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2018. — № 1 (9). — С. 78-83.

**Valeria S. Konopleva**

Western Branch of the Russian  
Academy of Sciences and GS  
Kaliningrad, Russia

**Irina A. Konopleva**

Western Branch of the Russian  
Academy of Sciences and GS  
Kaliningrad, Russia

## **Requirements for the quality of learning information technology environments under pandemic conditions**

**Abstract.** *The organization of the educational process under coronavirus pandemic*

*conditions has required the intensification of the introduction of digital tools, as well as the development of new teaching methods by teachers. In this regard, the first place is taken by information technology environments, on the basis of which the educational process is currently being developed in many higher educational institutions of the country. The authors also point out that the considered tools used in distance learning will also be very relevant in traditional education in the process of organizing individual students' work planned in the curricula in the areas of training.*

**Keywords:** *pandemic, information technology environments, curricula, individual students' work, competencies.*

Попова Людмила Анатольевна | [l.a.popova@mail.ru](mailto:l.a.popova@mail.ru)  
Аспирант  
Балтийский федеральный университет им. И. Канта  
Калининград, Россия

## Интерактивные видеолекции как средство дистанционной поддержки школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются идеи, связанные с разработкой кратких интерактивных видеолекций с учетом типичных затруднений школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации. Интерактивная видеолекция представляет собой специально подготовленную учебную видеозапись со встроенными элементами для активного взаимодействия обучающихся с учебным материалом. В статье приводится пример включения таких интерактивных элементов в видеолекцию математического профиля.

**Ключевые слова:** интерактивная видеолекция, дистанционная поддержка, итоговая аттестация.

Профессиональная поддержка школьника в процессе обучения является одной из составляющих педагогического процесса. Психолого-педагогическая помощь особенно необходима школьнику в процессе подготовки к итоговой аттестации, в том числе во время

введения дистанционного обучения, и может быть предоставлена в дистанционном формате.

Дистанционная поддержка школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации представляет собой опосредованную помощь, содействие школьнику в устранении затруднений различного характера, возникающих в процессе подготовки к экзаменам. На современном этапе развития науки и техники такая поддержка реализуется, прежде всего, посредством современных информационных технологий. В процессе подготовки к экзаменам опосредованная помощь может быть представлена в форме кратких интерактивных видеолекций, в которых рассматриваются основные вопросы, вызывающие трудности у школьников.

Рассмотрим, что представляет собой интерактивная видеолекция и как она может служить средством дистанционной поддержки школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации.

Видеолекция, по мнению ученых, представляет собой «тип учебного занятия (лекции), предназначенный для передачи обучающимся содержания отдельных вопросов преподаваемой дисциплины с целью формирования знаний либо представлений о них и реализуемый с использованием различных видеотехнологий с трансляцией видеоматериала на экран, мониторы компьютеров либо интерактивную доску» [Цит. по: 2, с.7]. Такой формат лекции предоставляет возможность учащемуся самостоятельно определять темп своей работы, изучать теоретический материал в любое удобное для обучающегося время, останавливать видеоролик на ключевых моментах, пересматривать лекцию неограниченное количество раз, обсуждать просмотренный материал в чатах.

У видеолекций отсутствуют контролирующая и консультационная функции; роль обучающегося пассивна, нет постоянной обратной связи. Все это снижает эффективность такой дистанционной помощи в процессе подготовки к итоговой аттестации. Одним из решений данной проблемы является включение в видеолекцию интерактивных элементов. Как отмечает М. Е. Вайдорф-Сысоева, интерактивные методы позволяют организовать

диалог участников, подключить к учебной деятельности всех обучающихся в группе без исключения, мотивировать их «к самостоятельному поиску» [Цит. по: 1, с. 39], обеспечить игровую и тренинговую формы работы. Кроме того, с целью опосредованной помощи ученику можно включить такие интерактивные элементы, которые отвечают индивидуальным интересам, потребностям, способствуют устранению типичных и индивидуальных затруднений школьников в процессе обучения.

Для создания интерактивных видеолекций существуют различные платформы (например, Learnis, Edpuzzle, H5P, LearningApps и др.). В зависимости от инструментов платформы, в интерактивную видеолекцию можно вставлять вопросы, пояснения, инструкции, тесты, дополнительные ссылки, другие видеоресурсы или их фрагменты и пр.

Рассмотрим в *таблице 1* интерактивные элементы, которые следует предусмотреть при проектировании интерактивной видеолекции в рамках дистанционной поддержки школьника и в соответствии с характером затруднений (как психологического, так и предметного характера).

Таблица 1 – Интерактивные элементы видеолекции при дистанционной поддержке ученика в процессе обучения и подготовки к ГИА

| Характер типичных затруднений  | Интерактивные элементы видеолекции  |
|--|---|
| Затруднения психологического характера, связанные с недостаточным уровнем развития мотивации, саморегуляции и эмоциональной составляющей | <ul style="list-style-type: none"> <li>– встроенные в видеолекцию интерактивные задания, вопросы, имеющие мотивирующее содержание (игровые элементы в заданиях, интернет-викторины, кроссворды, ссылки на источники с дополнительной информацией по теме лекции, кейсы и др.);</li> <li>– положительная оценка активной деятельности ученика;</li> <li>– элементы целеполагания и рефлексии</li> </ul>  |
| Затруднения предметного характера, связанные с изучением конкретного школьного предмета  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– интерактивные подсказки, инструкции (напоминание формул, правил, теорем, алгоритмов решения задач и др.);</li> <li>– размещение ссылок на учебный материал, расположенный в Интернете (электронные формы учебников, вебинары, учебные видеоролики и др.);</li> <li>– система тренировочных заданий в соответствии с индивидуальными затруднениями ученика;</li> <li>– элементы, предоставляющие школьнику возможность задать вопросы учителю по теме лекции</li> </ul> |

Итак, созданная интерактивная видеолекция, разработанная с учетом затруднений, предоставляет возможность школьникам взаимодействовать с ее содержимым, например, останавливать или пересматривать видеоролик, отвечать и задавать вопросы, смотреть пояснения, подсказки, участвовать в викторинах, переходить по ссылкам в поисках новой информации, самостоятельно решать дополнительные

задачи, договариваться с учителем о консультации по данной теме и т. д.

К разработке любого образовательного ресурса необходимо подходить основательно (учесть затруднения школьников, инструменты платформы, особенности видеолекции и пр.). Представим основные этапы разработки интерактивного учебного видеоресурса (таблица 2).

Таблица 2 – Технология разработки интерактивной видеолекции с целью дистанционной поддержки школьников

| Этапы           | Содержание деятельности   |
|-----------------|---|
| Диагностический | – диагностика и самодиагностика затруднений школьников (с целью выявления типичных затруднений в процессе подготовки к ГИА) |



| Этапы           | Содержание деятельности   |
|-----------------|---|
| Проектировочный | <ul style="list-style-type: none"> <li>– выбор темы видеолекции на основе диагностики;</li> <li>– запись предварительного варианта сценария видеолекции, в котором описываются учебная тема лекции; затруднения, которые испытывают школьники; возраст и интересы целевой группы и т. д.;</li> <li>– разработка плана действий, учитывающего специфику создания видеоролика, инструменты интернет-платформы, сроки разработки, тему лекции и т. д.</li> </ul>   |
| Деятельностный  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– отбор учебного материала для видеолекции в соответствии с затруднениями школьников;</li> <li>– создание видеолекции (снять ролик самостоятельно или рассмотреть вариант готовой видеолекции, находящейся в свободном доступе в сети Интернет);</li> <li>– импорт видео для видеомонтажа в выбранную заранее платформу (Learnis, Edpuzzle, H5P, LearningApps и др.);</li> <li>– работа с видео: обрезка (если это необходимо), вставка необходимых пояснений для работы с этим ресурсом, насыщение интерактивными элементами с учетом затруднений школьников</li> </ul> |
| Рефлексия       | <ul style="list-style-type: none"> <li>– контрольный просмотр видеолекции, анализ, устранение недостатков</li> </ul>  |

Заметим, что на каждом этапе разработки интерактивной видеолекции необходимо учитывать, что цель этого электронного ресурса – помочь школьнику преодолеть сложившиеся затруднения в процессе подготовки к итоговой аттестации.

Для примера рассмотрим идеи для разработки интерактивной видеолекции с целью дистанционной поддержки школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике профильного уровня, включающей обучение решению стереометрических задач повышенной сложности.

Решение геометрических задач вызывает у школьников особые трудности. Как отмечается в аналитических

материалах ФИПИ, «геометрическая задача 14 (стереометрия) повышенного уровня сложности имеет низкий процент выполнения (средний процент выполнения – 2,5), что свидетельствует о несформированности у большинства выпускников умения строить изображения многогранников и сечения многогранников плоскостями, комбинировать различные методы решения задач с использованием свойств фигур» [Цит. по: 3, с. 10].

Опираясь на типичные затруднения обучающихся, связанные с незнанием методов решения стереометрических задач и неумением их применять в решении задач, в качестве примера предлагаем обратиться к теме «Метод объемов» (геометрия, 11 класс). Данный метод позволяет

рационально решать задачи, быстро и качественно находить расстояние от точки до плоскости, угол между прямой и плоскостью, угол между плоскостями, расстояние между скрещивающимися прямыми. Для создания одной из серии кратких интерактивных видеолекций по данной теме возьмем за основу видео-объяснение решения задачи, расположенное в свободном доступе на канале YouTube Е. Савченко<sup>1</sup>.

Проектируемая интерактивная видеолекция с разбором задачи представляет собой электронный образовательный

ресурс для самостоятельного изучения, который можно включить в раздел урока, в том числе дистанционного формата, в качестве закрепления теоретических знаний по теме и тренировки применения данного метода в процессе решения задачи при подготовке к итоговой аттестации.

Остановимся только на интерактивных элементах, которые предлагаем включить в видеолекцию с функцией дистанционной поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к итоговой аттестации (таблица 3).

Таблица 3 – Интерактивные элементы видеолекции с функцией дистанционной поддержки школьников в процессе обучения и подготовки к итоговой аттестации

| Этап видеолекции                           | Содержание интерактивных элементов видеолекции   |
|--|--|
| Элементы целеполагания                     | <i>Уважаемый ученик! В данной видеолекции мы предлагаем рассмотреть решение задачи при помощи метода объемов, представленное учителем математики Е. Савченко.<br/>Является ли эта тема важной для тебя в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике? Готов ли ты потренироваться в решении задач методом объемов?</i> |
| Инструкция по работе с интерактивным видео | <i>В ходе работы с данным видео тебе необходимо:<br/>1) вспомнить теорию (если ты забыл ее, то можно посмотреть на сайте<sup>2</sup>;<br/>2) в тетради сделать чертеж к задаче и записать ее решение;<br/>3) при просмотре видеозаписи ответить на все вопросы</i>   |

<sup>1</sup> Савченко, Е. ЕГЭ Задание 14 Метод объемов Расстояние от точки до плоскости [Электронный ресурс] / Е. Савченко. – URL: <https://youtu.be/itW6iuZa4Gk> (дата обращения: 15.02.2021).

<sup>2</sup> Например, здесь:

Яковлев, И. В. Материалы по математике. Метод объемов [Электронный ресурс] / И. В. Яковлев. – URL: <https://mathus.ru/math/vol.pdf> (дата обращения: 15.02.2020).

| Этап видеолекции  | Содержание интерактивных элементов видеолекции  |
|---|---|
| Условие задачи  | <p>Задача № 1.<br/>В правильном тетраэдре <math>SABC</math> на ребре <math>AC</math> взята точка <math>F</math> так, что <math>AF : FC = 2 : 1</math>.</p> <p>а. Постройте сечение тетраэдра плоскостью, проходящей через точки <math>B</math>, <math>F</math> и высоту грани <math>BSC</math>, проведенную к ребру <math>SC</math>.</p> <p>б. Найдите расстояние от точки <math>F</math> до плоскости <math>BSC</math>, если ребро тетраэдра равно 12</p>  |
| Видеоразбор решения геометрической задачи                       | <p>Вопросы с выбором ответа в процессе видеоразбора решения задачи (пункт а).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Какой тетраэдр называется правильным?</li> <li>– Что такое сечение?</li> </ul>   |
|   | <p>Вставка рисунка к задаче</p>   |
|   | <p>Подсказка в процессе видеоразбора решения задачи (пункт б).<br/>Алгоритм решения задачи методом объемов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Выделить вспомогательный тетраэдр.</li> <li>– Найти объем этого тетраэдра двумя способами.</li> <li>– Вычислить искомую величину</li> </ul>  |
|   | <p>Вопросы с выбором ответа в процессе видеоразбора решения задачи (пункт б).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Что такое «расстояние от точки до плоскости»?</li> <li>– Чему равна площадь треугольника <math>SBC</math>?</li> <li>– Чему равна высота <math>SO</math> тетраэдра <math>SABC</math>?</li> <li>– Найдите <math>FH</math></li> </ul>   |
| Элементы рефлексии  | <p>Уважаемый ученик! Есть ли у тебя вопросы по решению задачи? Были ли у тебя ошибки в процессе решения задачи?</p>   |
| Задание для тренировки  | <p>Попробуй решить следующую задачу самостоятельно. В процессе решения данной задачи ответь на вопросы.<br/>Задача № 2.<br/>В правильном тетраэдре <math>SABC</math> на ребре <math>AC</math> взята точка <math>F</math> так, что <math>AF : FC = 3 : 1</math>.</p> <p>а. Постройте сечение тетраэдра плоскостью, проходящей через точки <math>B</math>, <math>F</math> и высоту грани <math>BSC</math>, проведенную к ребру <math>SC</math>.</p> <p>б. Найдите расстояние от точки <math>F</math> до плоскости <math>BSC</math>, если ребро тетраэдра равно 10</p> |
|   | <p>Вопросы с выбором ответа в процессе решения задачи (пункт б).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Чему равна площадь треугольника <math>SBC</math>?</li> <li>– Чему равна высота <math>SO</math> тетраэдра <math>SABC</math>?</li> <li>– Чему равен отрезок <math>FH</math>?</li> </ul>   |
|   | <p>С полным решением данной задачи можешь ознакомиться при помощи QR-кода, размещенного в конце видеолекции</p>   |
| Дополнительные задачи для учеников, интересующихся данной темой | <p>Уважаемый ученик! Если тебе интересна данная тема, то ты можешь самостоятельно разобрать задачи, которые представлены на сайте <a href="https://ege.sdangia.ru/">https://ege.sdangia.ru/</a></p>   |
| Рефлексия   | <p>Уважаемый ученик! Есть ли у тебя вопросы? Нужна ли тебе помощь, чтобы разобраться с решением задач?</p>  |

При создании подобной интерактивной видеолекции, содержащей разбор решения задач, следует учесть, что ученику необходимо не только слушать и переписывать решение задачи с экрана компьютера, но и пытаться самостоятельно решать задачу, особенно в тех ситуациях, в которых нужно применить элементарные знания.

С этой целью в процессе видеоразбора решения задачи следует прикрепить интерактивные вопросы (с выбором или без выбора ответа), опережая озвучивание учителем ответов на них. Подобная работа с видеоресурсом позволяет активировать деятельность ученика, предоставляя возможность для закрепления

знаний, умений и навыков в решении задач в процессе подготовки к итоговой аттестации.

При этом наличие подсказок, ссылок на дополнительный материал к видеолекции, одобрение активной деятельности ученика со стороны педагога, возможность получить консультацию по данной учебной теме способствуют приобретению уверенности ученика в собственных силах, дополнительной мотивации в процессе подготовки к итоговой аттестации.

К примеру, на рисунках 1, 2 представлено кадры интерактивной видеолекции на платформе Learnis (<https://www.learnis.ru>).

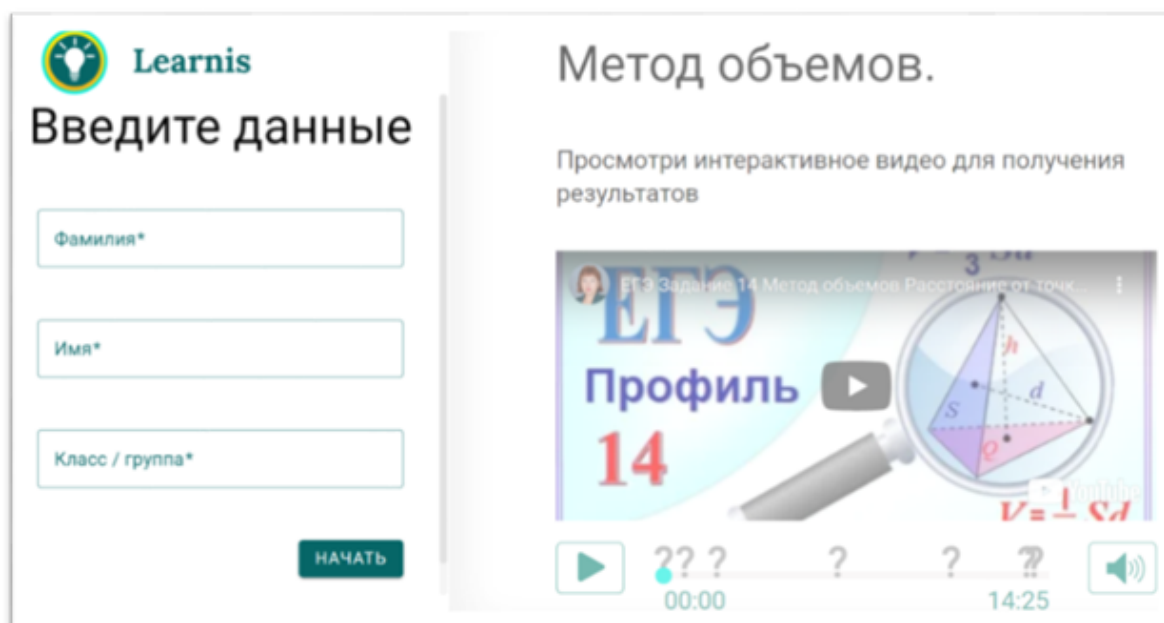


Рисунок 1 — Стартовая страница интерактивной видеолекции на платформе Learnis (<https://www.learnis.ru>)

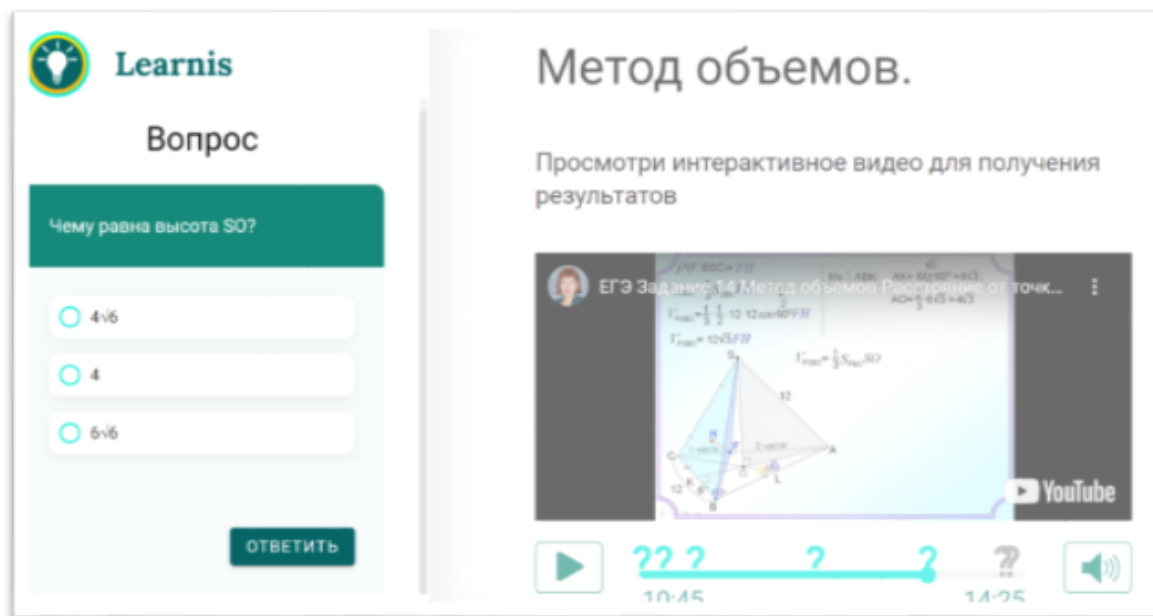


Рисунок 2 — Пример одного из тестовых вопросов с выбором ответа

Итак, интерактивная видеолекция представляет собой средство педагогической поддержки школьника в процессе обучения и подготовки к итоговой аттестации, если она включает в себя помимо качественного изложения учебного материала еще элементы психолого-педагогической поддержки и интерактивные элементы, которые составлены с учетом типичных затруднений школьников.

#### Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: Учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова. — М.: Издательство «Юрайт», 2020. — 194 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/450836/p.39> (дата обращения: 16.11.2020).

2. Соловьева, Н. А. Критерии информативности учебных видеолекций [Электронный ресурс] / Н. А. Соловьева, В. Б. Никишина // Коллекция гуманитарных исследований. — 2018. — № 1 (10). — С. 6-10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-informativnosti-uchebnyh-videolektsiy> (дата обращения: 02.02.2021).

3. Яценко, И. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по математике [Электронный ресурс] / И. В. Яценко, А. В. Семенов, И. Р. Высоцкий // ФГБНУ «ФИПИ». — URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!/tab/173737686-2> (дата обращения: 18.11.2020).

**Lyudmila A. Popova**

Immanuel Kant Baltic Federal University  
Kaliningrad, Russia

### **Interactive video lectures as a means of remote support of schoolchildren in the process of preparation to the final certification**

**Abstract.** *This article discusses the ideas for the development of short interactive*

*video lectures, taking into account the typical difficulties of schoolchildren in the process of preparing for the final certification. An interactive video lecture is a specially prepared educational video with built-in elements for active interaction of students with the educational material. The article provides an example of the inclusion of such interactive elements into a video lecture of a mathematical profile.*

**Keywords:** *interactive video lecture, remote support, final certification.*

Завершинская Людмила Александровна | [ludmila.zaver@yandex.ru](mailto:ludmila.zaver@yandex.ru)  
Учитель русского языка и литературы  
МАОУ СОШ г. Калининграда № 24  
Калининград, Россия

## О полезности диахронического подхода к членению слов на морфемы при обучении правописанию корней

**Аннотация.** Статья посвящена одной из важных проблем школьной дидактики — обучению правописания слов с проверяемыми гласными в корне. В ней обосновывается полезность диахронического подхода к членению слов на морфемы в процессе обучения школьников, что способствует осознанному и прочному усвоению правописания целых гнезд однокоренных слов, которые в результате опрощения потеряли явную связь с историческим корнем. Привлечение внимания к исходному значению таких корней позволяет учащимся накапливать необходимую информацию, помогающую им подбирать в процессе письма нужные проверочные слова и таким образом оперативно решать возникающие орфографические проблемы. Основываясь на анализе отдельных ошибок, часто встречающихся в тетрадях как младших, так и старших школьников, и многолетнем опыте работы по искоренению подобных ошибок, автор статьи приходит к выводу, что выявление исторических корней и этимологии трудных для написания слов благотворно влияет

на орфографическую грамотность обучающихся русскому языку.

**Ключевые слова:** проверяемая гласная в корне, исторический корень, гнезда однокоренных слов, словарь морфем, этимологический словарь.

...Разберем корень сего слова и посмотрим, не можем ли мы извлечь из оногo  
какого-нибудь  
удовлетворительнейшего смысла.  
А. Шишков [Цит. по: 11, с. 101]

Выдающийся российский лингвист Филипп Федорович Фортунатов в конце XIX века предупреждал школьных преподавателей: «Крупная ошибка — смешение фактов, существующих в данное время в языке, с теми, которые существовали в нем прежде» [Цит. по: 9]. Помня об этом, школьный учитель и сегодня, следуя принципу научности, подходит к анализу языковых явлений в процессе их изучения в школе в основном синхронически: старается не допускать смешения фактов современного языка с теми,

какие открываются при изучении его истории, учит ребят выделять морфемы, опираясь на сведения, почерпнутые из современных словарей, прежде всего, из словарей выдающегося российского лексикографа Александра Николаевича Тихонова.

Но удержаться на синхроническом уровне при выделении основной морфемы в слове, не заглядывая в словарь, непросто и ученику, и учителю. Мы по-разному «считываем» лексическое значение, носителем которого является корень. Подбирая однокоренные слова, исходим из своих представлений о родственных связях данного слова с другими, близкими ему по значению. Порой углубление в этимологию, присущее, например, участникам лингвистических олимпиад, мешает сделать грамотный морфемный разбор слова на современном уровне развития языка. И задача учителя — скорректировать ход рассуждения школьника в направлении поиска не давних «предков» слова, а его современных «родственников».

Но в практике школьного преподавания, на наш взгляд, обращение к историческому состоянию слова порой просто необходимо. И там, где связи, по выражению Ф. Ф. Фортунатова, все еще «ясны при сопоставлении данных слов с родственными в языке образованиями» [Цит. по: Там же], надо эти связи обнаруживать перед нашими учениками, помогать им находить в современных словах «некогда существовавшие части» [Цит. по: Там же]. Диахронический подход, как показывает

опыт, в некоторых случаях может быть предпочтительнее синхронического.

Морфемика теснее других разделов лингвистики связана с правописанием. При обучении орфографии большой проблемой для многих ребят с ослабленным зрительным типом восприятия становится грамотное написание корней слов. Простейшее правило о проверяемых гласных в корне, знакомое нашим ученикам с ранних лет, часто не работает по той причине, что ребенку в нужный момент не приходит в голову подходящее проверочное слово. Оно и понятно.

Во-первых, в начальных и средних классах, когда ребята знакомятся с правилом и начинают осваивать его практически, они еще не обладают достаточным лексическим запасом, чтобы точно и быстро подобрать нужное для проверки слово. Да и старшеклассники не всегда справляются с этой проблемой.

Во-вторых, в процессе развития языка первородные корни «обрастают» приставками и суффиксами, происходит процесс опрощения, а вместе с этим затемняются родственные связи между словами. И безударные гласные в корнях, которые можно было бы проверить ударением, становятся непроверяемыми. Правописание слов с такими корнями ребятам приходится заучивать.

В 1986 году московское издательство «Русский язык» выпустило в свет тиражом 91 150 экземпляров «Словарь морфем



русского языка» [2]. Авторы его — Ариадна Ивановна Кузнецова и Татьяна Федоровна Ефремова — создали словарь, заставляющий задуматься о зату-маненных веками связях современных слов с их первородными основами.

Впервые в русской лексикографии появился словарь, содержащий Корневой, Префиксальный и Суффиксальный разделы, в которых 52 000 слов были разделены на морфемы не всегда так, как это соответствует современному состоянию языка. Этот словарь и третье, исправленное, издание «Школьного этимологического словаря русского языка» Николая Максимовича Шанского и Татьяны Александровны Бобровой, вышедшее в 2000 году в издательстве «Дрофа» тиражом 5000 экземпляров с подзаголовком «Происхождение слов» [10], уже двадцать лет помогают нам обучать школьников русскому языку.

В научно-популярном словаре-справочнике Н. М. Шанского и Т. А. Бобровой собран и систематизирован богатый материал, дающий возможность не только узнавать о происхождении «наиболее употребительных слов современного русского языка» [Цит. по: 10, с. 3], расширять лингвистический кругозор, глубже проникать в тайны языка, но и, проясняя значения современных слов, усваивать их правильное написание. Работа с этими словарями в продолжение двух десятилетий позволила нам около полу-сотни слов с непроверяемыми гласными в корне перевести в разряд тех, гласную в корне которых можно проверить.

Так, слово «**обаяние**» ребята часто, путают с близким по звучанию словом «**обоняние**», не вдаваясь в тонкости значения и этимологии того и другого. В словаре А. Н. Тихонова корнем этого слова является часть **обая** (обая/ни/е) [4].

Проверить букву **а** ударением в нем невозможно. В словаре А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой корень у этого слова иной — **ба(j)** (о-*V*-я-ни-е) [2, с. 24]. А из двадцати четырех однокоренных слов этого гнезда буква **а** находится под ударением в одиннадцати. Среди них знакомые нам **ба́ять**, **ба́сня**, **ба́иньки**. «Школьный этимологический словарь русского языка» слово «**обаяние**» толкует так:

**Обаяние.** Искон. Др.-рус. суф. производное от *обаяти* «околдовать словами», преф. образования от *баяти* «говорить». См. *баять*, *басня*, *баловать*. *Обаяние* буквально «колдовство посредством слов». Ср. *обворожить*, *очаровать*, *околдовать*, *заговорить (зубы)* [Цит. по: 10, с. 206].

Как видим, можно из глубин языка достать проверочное слово для гласной в корне этого слова, а заодно открыть для себя и своих учеников такой неприметный, неявный в современном его восприятии оттенок, как очарование красноречием. Вместе с тем проясняется и написание **о** — былой приставки, «прилепившейся» к изначальному корню и ставшей его частью.

В школьных тетрадях довольно часто обнаруживаются ошибки в корне слова «**преодолевать**» и однокоренных с ним.

Видимо, в словарном запасе ребят не находится подходящего для проверки слова, кроме слова *даль*. А о смысловом родстве они не задумываются по причине отсутствия в их словарном запасе альтернативного варианта.

И снова заглянем в словари. У А. Н. Тихонова корнем в этих словах является часть *одол* (*пре/одол/е/ва/ть*) [4]. Подходящего однокоренного слова для проверки безударных гласных этого корня в современном языке нет. В словаре же А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой выделяется корень *дол* (*пре-о-л-е-ва-ть*) и дается довольно много однокоренных слов, в которых *о* находится в сильной позиции. Среди них знакомые нам *дóля*, *дóлька*, *дóлюшка* [2, с. 107]. В этимологическом словаре о слове, однокоренном рассматриваемому, сказано:

**Одолеть.** Общеслав. Преф. производное от *долеть* (\**dolěti*), в диалектах еще известного суф. образования от *доля* (см.). См. также *делить*. *Одолеть* — первоначально — «получить свою долю» [Цит. по: 10, с. 211].

Значит, и у слова *преодолеть* — прекратить действие «как результат его длительного или сильного проявления» [Цит. по: 5, т. III, с. 45] — тот же исторический корень. Коротким словом *«дóля»* легче всего проверить гласную в корнях слов *«преодолеть»*, *«преодоление»*, *«непреодолимый»* и однокоренных с ними.

В официально-деловом стиле сегодня довольно часто встречается слово *«поощрение»*. С 1976 года оно находится

в орфографическом минимуме А. В. Текучева среди других школьных «словарных слов», предназначенных для освоения учащимися [7, с. 62]. В толковом словаре слово *«поощрять»* означает «сочувствием, поддержкой, одобрением, наградой побуждать кого-л. к чему-л., содействовать появлению, проявлению, развитию чего-л.» [Цит. по: 6, с. 292]. Вряд ли кто из наших учеников задумывался о корне этого в общем-то понятного слова, вызывающего порой затруднения при написании. А. Н. Тихонов, выделяя корень *поощр*, разбивает его на морфемы таким образом: *поощр/ени/е* [4]. Тут едва ли придет на ум какое-либо современное знакомое слово с ударением на втором *о*.

А вот «Словарь морфем русского языка» делит слово на составные части иначе: *по-л-ени-е*. И в нем как варианты корня *ощр* даются *ва́стр*, *во́стр*, *о́стр* с чередующимися гласными и согласными в них. В гнезде с вариантом *ощр* нет ни одного слова с *о* в сильной позиции, а вот в гнезде корня *о́стр* находим целых два: *о́стрый* и *о́стренький* [2, с. 234-235]. «Школьный этимологический словарь русского языка» подтверждает эту связь:

**Поощрить.** Заимств. из ст.-сл. яз. Преф. производное от *ощрити*, суф. образования от *острь* «острый». См. *острый* [Цит. по: 10, с. 246].

Следовательно, *«поощрение»* — это заострение стремления к проявлению или развитию чего-либо обычно

благоприятного посредством похвалы или награды. Поощрили — значит, «поощрили» стремление творить добро. И это слово с обнаруженным в нем историческим корнем, который можно проверить словом «**бóстрый**», оживает перед нами и перестает быть канцелярски-формальным. Становится понятным, откуда берется и первое **о** в слове «**поощре-ние**»: здесь обнаруживается еще одна знакомая морфема — продуктивная

приставка **по-**, сросшаяся в одно целое со старославянским корнем **ощр** и ставшая таким образом частью современного корня **поощр**.

Часть слов, правописание корней в которых вызывает у школьников затруднение и в которых важно сегодня, на наш взгляд, обнаруживать исторический корень, представлена в таблице 1 вместе с проверочными словами.

Таблица 1 — Слова, гласные в корне которых можно проверить, обнаружив исторический корень (корни выделены жирным шрифтом и наклонными черточками)

| По А. Н. Тихонову    | По А. И. Кузнецовой,<br>Т. Ф. Ефремовой | Проверочное слово                 |
|----------------------|---|-----------------------------------|
| <b>бород</b> áвк/а   | <b>бород</b> /áвка                      | <b>бóрод</b> /ы, <b>борóд</b> /ка |
| <b>вдох</b> нов/éние | <b>в/дох</b> /новéние                   | <b>вз/дох</b> /                   |
| <b>велич</b> /áйший  | <b>вел</b> /ичáйший                     | <b>вél</b> /ий (огромный)         |
| <b>висóк</b> /       | <b>вис</b> /óк                          | <b>вúс</b> /нуть                  |
| <b>внедр</b> /я́ть   | <b>в/недр</b> /я́ть                     | <b>не́др</b> /а                   |
| <b>возраж</b> /éние  | <b>воз/раж</b> /éние                    | <b>с/ра́з</b> /у                  |
| <b>впечатл</b> /éние | <b>в/печат</b> /лéние                   | <b>в/печáт</b> /ать               |
| <b>голен</b> /úще    | <b>гол</b> /енúще                       | <b>гóл</b> /ый                    |
| <b>готовáльн</b> /я  | <b>готов</b> /áльня                     | <b>готóв</b> /                    |
| <b>гранúц</b> /а     | <b>гран</b> /úца                        | <b>грань</b> /                    |
| <b>доконá</b> /ть    | <b>до/кон</b> /áть                      | <b>кóн</b> /чик                   |
| <b>западн</b> /я́    | <b>за/пад</b> /ня́                      | <b>пáд</b> /ать                   |
| <b>изобрет</b> /éние | <b>изоб/рет</b> /éние                   | <b>с/рét</b> /ение (встреча)      |
| <b>искаж</b> /áться  | <b>ис/каж</b> /áться                    | <b>про/кáз</b> /ник               |
| <b>испещр</b> /енный | <b>ис/пещр</b> /енный                   | <b>пестр</b> /ый                  |

| По А. Н. Тихонову       | По А. И. Кузнецовой,<br>Т. Ф. Ефремовой | Проверочное слово                |
|-------------------------|---|----------------------------------|
| <i>изошр/úть</i>        | <i>из/ошр/úть</i>                       | <i>óстр/ый</i>                   |
| <i>kozyрек/</i>         | <i>kozyр/ек</i>                         | <i>кóзырь/</i>                   |
| <i>коляск/а</i>         | <i>кол/я́ска</i>                        | <i>кóль/ца</i>                   |
| <i>корúчнев/ый</i>      | <i>кор/úчневый</i>                      | <i>кóр/очка</i>                  |
| <i>коряв/ый</i>         | <i>кор/я́вый</i>                        | <i>кóр/ка</i>                    |
| <i>назидá/тельный</i>   | <i>на/зид/áтельный</i>                  | <i>зúжд/иться</i>                |
| <i>насекóм/ое</i>       | <i>на/сек/óмое</i>                      | <i>сéч/еный</i>                  |
| <i>наслажд/éни/е</i>    | <i>на/слажд/éни/е</i>                   | <i>слáд/к/ий</i>                 |
| <i>не/досяг/áемый</i>   | <i>недо/сяг/áемый</i>                   | <i>при/ся́г/а</i>                |
| <i>обая/ние</i>         | <i>о/ба/я́ние</i>                       | <i>ба́/сня</i>                   |
| <i>обож/áть</i>         | <i>о/бож/áть</i>                        | <i>бóж/ий</i>                    |
| <i>окочен/éть</i>       | <i>о/коч/енéть</i>                      | <i>кóч/ка</i>                    |
| <i>óтрок/</i>           | <i>óт/рок/</i>                          | <i>по/рóк/</i>                   |
| <i>песéц/(животное)</i> | <i>пес/éц/(животное)</i>                | <i>пес/</i>                      |
| <i>платóк/</i>          | <i>плат/óк</i>                          | <i>плáть/е</i>                   |
| <i>плотúн/а</i>         | <i>плот/úна</i>                         | <i>плот/</i>                     |
| <i>по/влиá/ть</i>       | <i>пов/ли/я́ть</i>                      | <i>ли/ть</i>                     |
| <i>пóдлинн/ый</i>       | —                                       | <i>длúн/ный, льн/ь/</i>          |
| <i>пошр/éние</i>        | <i>по/ошр/éние</i>                      | <i>óстр/ый</i>                   |
| <i>пре/одол/евáть</i>   | <i>прео/дол/евáть</i>                   | <i>дóл/я</i>                     |
| <i>раздраж/éние</i>     | <i>раз/драж/éние</i>                    | <i>дрáз/нит</i>                  |
| <i>рябúн/а</i>          | <i>ряб/úн/а (дерево)</i>                | <i>рябь/</i>                     |
| <i>созидá/ться</i>      | <i>со/зид/áться</i>                     | <i>зúжд/иться (основываться)</i> |
| <i>сплоч/енность</i>    | <i>с/сплоч/енность</i>                  | <i>плот/</i>                     |
| <i>упо/éние</i>         | <i>у/по/éние</i>                        | <i>пóй/ло</i>                    |
| <i>уязв/úть</i>         | <i>у/язв/úть</i>                        | <i>язв/а</i>                     |
| <i>щетúн/а</i>          | <i>щет/úна</i>                          | <i>щет/ка</i>                    |
| <i>ям/щúк</i>           | <i>ям/щúк</i>                           | <i>ям/ (почтовая станция)</i>    |

Механическое заучивание так называемого «словарного слова» менее эффективно, чем проверка безударной гласной в его корне подходящим для этого словом с гласной в сильной позиции. Подключение логической составляющей скорее закрепит в памяти школьника верный письменный образ слова. Особенно это касается детей со слуховым типом запоминания, которым орфографическая грамотность дается с трудом.

Неожиданное обнаружение родства слов, ранее казавшихся никак не связанными одно с другим, почти всегда вызывает у человека любого возраста удивление, пробуждает в душе яркое эмоциональное переживание, возникающее вследствие восприятия глубинного значения слова. Процесс обучения грамотному орфографическому письму от этого только выигрывает: наша память прочнее запечатлевает то, что окрашено эмоцией.

В современной речи довольно часто встречается слово «**подлинный**», реже — «**подноготная**». Их сегодняшние значения нам ясны. Но не всякий ребенок ясно понимает, какую гласную следует написать в корнях этих слов. Из академического четырехтомника «Словарь русского языка» мы узнаем, что разговорное слово «**подноготная**», обычно употребляемое в сочетании с местоимением «**вся**» и обозначающее «обстоятельства, подробности жизни, существования кого-, чего-л.» [Цит. по: 6, с. 20], связано со старинной пыткой. Чтобы выпытать у допрашиваемого всю правду, ему запускали под

ногти иглы или гвозди. Такая вот печальная история. Тут уж вряд ли забудется проверочное слово «**но́готь**», подходящее для проверки исторически однокоренного с ним слова «**подноготная**», современное значение которого далеко ушло от первоначального.

История возникновения слова «**подлинный**» не менее печальна. Правда, тут мнения толкователей его происхождения несколько разнятся. В попытке докопаться до основ слова «**подлинный**» нам пришлось столкнуться с альтернативными толкованиями его значения. Одно из них обнаружилось в словаре Н. М. Шанского и Т. А. Бобровой [10], другое — в книге Василия (Фазилия) Ирзабекова «Святая сила слова» [1]. Составители словаря солидарны в толковании этимологии слова «**подлинный**», имеющего значение «настоящий, действительный». Они считают, что слово происходит от длинных палок — *подлинников*, которыми раньше при допросе добывались истины [10], а православный филолог, писатель и публицист В. Ирзабеков, истово борющийся за чистоту русского языка, объясняет происхождение слова «**подлинный**» иначе: «...Это слово ведет свое, скажем прямо, весьма невысокое происхождение от печально известного некогда «лина», особо злого кнута, применяемого при пытках» [Цит. по: 1, с. 78]. Судя по всему, автор последней версии опирается на одну из статей «Этимологического словаря русского языка» Макса Фасмера, в которой второе значение слова «*линь*» — это «"вид каната", Уст. морск. 1720 г.; см. Смирнов 179, уменьш.

линок (в знач. "веревка для телесных наказаний", у Радищева 219). Из голл. lijn — тонкая веревка» [Цит. по: 8, т. II, с. 498]. Поскольку взгляды толкователей происхождения слова «**подлинный**» не совпадают, выбор можно оставить за школьником: проверять гласную в корне слова «**подлинный**» современным знакомым словом «**длинный**» (что он скорее всего и сделает) или новым для него старинным морским — «**линь**».

Довольно часто ребята допускают ошибки и в слове «**раздражать**»: очень уж оно похоже на другое, в корне которого пишется **о** и легко проверяется словом «**дрожь**». Корень слова «**раздражать**», имеющего яркую эмоциональную окраску, тоже по-разному представлен в словарях. В «Морфолого-орфографическом словаре» А. Н. Тихонова — это **раздраж** (**раздраж/а/ть**) [4]. В «Словаре русских морфем» А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой выделяется корень **драж** (**раз-л-а-ть**) [2, с. 109]. В гнезде с вариантным ему корнем **драз** находятся слова **дразнить**, **дразнилка**, **раздразнить** [2, с. 109]. Они и являются «родственниками» слову «**раздражать**», гласную в корне которого можно проверить словом «**дразнит**». Осознание родства между этими словами, эмоционально пережитое, запоминается, и выбор гласных в корнях слов «**задрожать**» и «**раздражать**» ребята уже делают осмысленно.

Слово «**обожать**» (его тоже время от времени мы видим в тетрадях ребят с ошибкой в корне) долгое время вызывало у нас некое беспричинное отторжение,

пока в Корневой части «Словаря русских морфем» оно не обнаружилось в гнезде слов с корнем **бож** наряду со словами **божий**, **божество**, **набожный** [2, с. 36]. Тут же всплыло в памяти библейское «Не сотвори себе кумира», и стало понятно, что в слове этом аукается некое эмоциональное излишество. Этимологический словарь прояснил значение и этого слова с, казалось бы, положительной коннотацией:

**Обожать**. Искон. Суф.-преф. производное (о- — -ать) от бог (см.). Первоначально обожать — «почитать как бога», затем — «страстно любить» [Цит. по: 10, с. 207].

Со временем это значение несколько стерлось. Сегодня обожают — страстно любят — не только человека, но и путешествия, и даже мороженое. Как-то уж слишком. Видимо, это неосознанно и смущало нас. Думается, будет нелишним подобными эмоциями поделиться с учениками. А можно предложить им подумать, откуда взялись в этом слове обе буквы **о**. Совместное размышление над составом слова, его значением и происхождением останется в памяти ребят, и проверочное слово «**бог**» выручит их при написании слов «**обожать**», «**обожание**» и родственных им.

Такие открытия первородных значений слов можно сделать, обращаясь к словарям, отражающим исторические срезы морфемике и лексики. Пополняя лексический запас наших учеников из глубины языка поднятыми словами, отсылающими нас к истокам русской речи, мы

вооружаем их арсеналом слов с ударными гласными в корне, что позволяет им осмысленно использовать эти слова, применяя известное им, но часто в силу вышеназванных причин не работающее орфографическое правило.

У Сергея Острового есть стихотворение «Первородство», которое заканчивается так:

У слова есть корни. И есть родня.  
Оно не подкидыв под сирым кустом.  
И когда я слышу:

— Защити меня! —

Это значит:

— Спрячь меня за щитом!

Вслушайся. Вникни. Не позабудь.  
У слова свой нор. Свое нутро.  
И если ты в эту проникнешь суть —  
Слово тебе сотворит добро [Цит. по: 5, с. 35].

Вслушаться и взглядеться в слово, обнаружить его корни, определить его «нутро» помогают нам создатели морфемных, словообразовательных, толковых, этимологических словарей. Они, впуская нас, по меткому выражению Самуила Маршака, в «подвалы слов» [Цит. по: 3, с. 9], дают нам возможность, благоговей перед теми, кто сохранил в языке дух и душу русского человека, сдувать со знакомых слов пыль веков, обнаруживать в них тайные смыслы, устанавливать связи между ними. А кроме того, подсказывают учителю пути совершенствования осмысленного, грамотного письма его учеников.

### Список литературы

1. Ирзабеков, В. Святая сила слова. Не предать родной язык / В. Ирзабеков. — М.: Даниловский благовестник, 2011. — 176 с.
2. Кузнецова, А. И. Словарь морфем русского языка: Ок. 52 000 слов / А. И. Кузнецова, Т. Ф. Ефремова. — М.: Рус. яз., 1986. — 1136 с.
3. Маршак, С. Я. Лирика. Переводы / С. Я. Маршак; сост. А. Г. Казакова. — СПб.: Лениздат, 1996. — 430 с.
4. Морфологические словари Александра Николаевича Тихонова [Электронный ресурс] // Сайт о происхождении и образовании русских слов «Словород». — URL: <http://www.slovorod.ru/der-tikhonov/index.html> (дата обращения: 19.07.2020).
5. Островой, С. Г. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. Стихотворения (1935-1969) / С. Г. Островой; предисловие С. Поделкова. — М.: Художественная литература, 1978. — 350 с.
6. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. П — Р / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981-1984. — 752 с.
7. Текучев, А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. Пособие для учителей / А. В. Текучев. — М.: Просвещение, 1976. — 80 с.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 (Е — Муж) / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — 2-е изд., стер. — М.: Прогресс, 1986. — 672 с.

9. Фортунатов, Ф. Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе [Электронный ресурс] / Ф.Ф. Фортунатов. — URL: <http://crecleco.seriot.ch/textes/FORTUNATOV-04/txt.html> (дата обращения: 01.08.2020).
10. Шанский, Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. — 3-е изд., испр. — М.: Дрофа, 2000. — 400 с.
11. Шишков, А. С. Славянорусский корнеслов / А. С. Шишков. — М.: Концептуал, 2020. — 256 с.

---

**Ludmila A. Zavershinskaya**  
General Secondary School № 24  
Kaliningrad, Russia

### **Usefulness of the diachronic approach in the words division into morphemes in training the roots spelling in the Russian language**

**Abstract.** *The article deals with an important school didactics problem: learning the words spelling with verifiable vowels in the root. It substantiates the usefulness of the diachronic approach in the words division into morphemes in teaching Russian language to school children. This approach provides conscious and lasting acquisition of knowledge on spelling of the groups of word families that have lost, due to de-etymologization, a clear link to their historical roots. Drawing attention to the original meaning of such roots enable pupils to accumulate the required information helping to select the proper verification words and, thus, to solve promptly emerging orthographical problems. The author, having analyzed certain mistakes frequently found in notebooks of junior and senior pupils and according to the long-term experience of work on the elimination of such mistakes has come to the conclusion revealing the historical roots and etymology of difficult-to-spell words influence on the spelling literacy of pupils who learn the Russian language.*

**Keywords:** *verifiable vowel at the root, historical root, word families, morphemes dictionary, etymological dictionary.*