

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

6/2022

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Ю. М. Первозкина, доктор психологических наук, доцент, Новосибирск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

E. A. Alexandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov

Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

J. M. Perevozkina, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Т. А. Абдырахманов, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАН КГ, Бишкек (Кыргызстан)

Р. О. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор, Дортмунд (Германия)

T. A. Abdyrakhmanov, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Corresponding Member of the NAN KG, Bishkek (Kyrgyzstan)

R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)

S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

Kaeppler Chrictoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund (Germany)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

А. К. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Pseud.), Professor, Barnaul

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал /
Siberian Pedagogical Journal»
зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу
«Урал-Пресс» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен
в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2022

© Сибирский педагогический журнал, 2022

Founder: FSБEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international
registration directory (4.11.2004)

The journal “Siberian Pedagogical Journal”
is registered by Federal service on supervision
in sphere of communication, information technologies
and mass communications
PI № FC77-76346 from July, 19th, 2019

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory
“Ural-Press” – 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included
in the system of the Russian Index
of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed
only in agreement with the editorial board. Links to the
journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical
University”, 2022

© Siberian Pedagogical journal, 2022

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Печурин А. И., Григоруку Д. В., Колыванов К. Ю., Дахин А. Н.** Педагогическое проектирование цифровой образовательной среды 7
- Лурье А. Ж.** Модель центробежного педагогического процесса в условиях цифровой среды 16

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Воронцова А. В., Вишневецкая О. Н., Скворцова М. А., Корсакова А. А.** Развитие воспитательных компетенций педагогов организаций среднего профессионального образования 29
- Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н.** Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий 43
- Дейч Б. А., Киселева Е. В.** Потенциал детского оздоровительного лагеря в личностном развитии вожатого 55

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Крутько Е. А., Комкова А. С., Кобелева Е. П., Агавелян Р. О.** Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе 66
- Мельничук М. В., Белогаш М. А.** Социально-эмоциональный аспект развития вторичной языковой личности при обучении профессиональному иностранному языку 76
- Насонов Д. Б.** Организационно-педагогическая модель профессионального становления будущих педагогов в процессе приобщения к наставнической деятельности 87
- Тулунова С. В., Рулиене Л. Н.** Разговорники и словари в формировании кросс-культурных компетенций китайских студентов, изучающих русский язык 95

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

- Pechurin A. I., Grigoruk D. V., Kolyvanov K. Yu., Dakhin A. N.** Pedagogical Design of Digital Educational Environment 7
- Lurie A. J.** The Model of the Centrifugal Pedagogical Process of a Personality-centered Approach in a Digital Environment 16

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Vorontsova A. V., Vishnevskaya O. N., Skvortsova M. A., Korsakova A. A.** Development of Educational Competences of Teachers in Organizations of Secondary Professional Education 29
- Dulatova Z. A., Kovyrshina A. I., Lapshina E. S., Shtykov N. N.** On the Issue of Diagnostics of the Level of Formation of Logical Universal Learning Activities 43
- Deich B. A., Kiseleva E. V.** The Potential of a Children's Health Camp in the Personal birth of a Counselor 55

PROFESSIONAL TRAINING

- Krutko E. A., Komkova A. S., Kobleva E. P., Agavelyan R. O.** Integration of Video Content into the Process of Teaching Professionally-oriented English at the University 66
- Melnichuk M. V., Belogash M. A.** Social and Emotional Aspect of the Secondary Language Personality Development in Teaching a Professional Foreign Language 76
- Nasonov D. B.** Organizational and Pedagogical Model of Professional Formation of Future Teachers in the Process of Introducing them to Mentoring Activities 87
- Tulunova S. V., Ruliene L. N.** Phrasebooks and Dictionaries in the Formation of Cross-Cultural Competences of Chinese Students Studying Russian 95

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Большунова Н. Я. Л. С. Выготский о педагогической психологии как психологии культуры: организация образования в формах детской субкультуры 108

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Лукьянов О. В. Экзистенциалы цифровой эпохи. Гипотезы об обновлении психологических измерений 118

Алиев Т. И. Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России как актуальная проблема в педагогической аксиологии 128

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Первый директор Новосибирского сельхозинститута Б. Я. Гринберг 140

Научно-методическое сопровождение подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп: состояние и перспективы 145

Образование в сельских территориях: опыт и направления развития 150

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Bolshunova N. Ya. L. S. Vygotsky on Educational Psychology as a Psychology of Culture: Organization of Education in the Forms of Children's Subculture 108

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Lukyanov O. V. Existentials of Digital age. Ideas About the Renewal of Psychological Dimensions 118

Aliyev T. I. State-patriotic Education of Law Enforcement Officers and Special Services of Russia as an Actual Problem in Pedagogical Axiology 128

SCIENTIFIC LIFE

First Director Novosibirsk Agricultural Institute B. Ya. Greenberg 140

Scientific and Methodological Support for the Training of Classroom Teachers and Curators of Student groups: State and Prospects 145

Education in Rural Areas: Experience and Development Directions 150

Научная статья

УДК 378+004.9

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.01

Педагогическое проектирование цифровой образовательной среды

Печурин Александр Игоревич¹, Григоруку Денис Васильевич², Колыванов Константин Юрьевич³, Дахин Александр Николаевич¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

²Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

³Корнеевская средняя школа, Республика Казахстан

Аннотация. Введение в проблему. Для плодотворного сотрудничества социальных партнёров системы российского образования необходимо разработать процедуры проектирования цифровой образовательной среды, допускающей присутствие коллективного культурного продукта.

Цель статьи. Сформулировать представление и пути апробации структурных компонентов проектирования цифровой образовательной среды.

Методологию исследования составили методы системного анализа. В статье рассматривается комплекс вопросов проектирования цифровой образовательной среды, который представляет собой один из ключевых для российской системы образования, предложено авторское видение структурных компонентов образовательной среды, которое, с одной стороны, дополняет понятийный аппарат теории педагогики, с другой стороны, раскрывая содержание данного понятия, подходит для педагогических исследований самого разного тематического спектра.

Результаты исследования. В статье определены структурные компоненты проектирования цифровой образовательной среды. Проведён педагогический эксперимент по апробации спроектированной педагогической среды. Результатом внедрения разработок стала положительная динамика такого показателя, как уверенность в себе у студентов, решающих сложные когнитивные задачи.

Заключение. Сделан вывод о том, что для успешного достижения целей образования вопросы проектирования в педагогике требуют своего освещения в контексте цифровизации образования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование; цифровизация образования; компетентность; образовательная среда

Для цитирования: Печурин А. И., Григоруку Д. В., Колыванов К. Ю., Дахин А. Н. Педагогическое проектирование цифровой образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.01>

Pedagogical Design of the Digital Educational Environment

Alexander I. Pechurin¹, Denis V. Grigoruk², Konstantin Yu. Kolyvanov³, Alexander N. Dakhin¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

²Novosibirsk Military University, Novosibirsk, Russia

³Korneevsk Secondary School, Republic of Kazakhstan

Abstract. For fruitful cooperation of social partners of the Russian education system, it is necessary to develop procedures for designing a digital educational environment that allows the presence of a collective cultural product.

The purpose of the article is to formulate the idea and ways of testing the structural components of designing a digital educational environment.

Methodology and methods of research. The complex of issues of designing the digital educational environment, which is one of the key ones for the Russian education system, is considered, the author's vision of the structural components of the educational environment is proposed, which, on the one hand, complements the conceptual apparatus of the theory of pedagogy, on the other hand, revealing the content of this concept, is suitable for pedagogical research of a very different thematic spectrum.

Research results, discussion. The article defines the structural components of the design of the digital educational environment. A pedagogical experiment was conducted to test the designed pedagogical environment. The result of the implementation of the developments was a positive dynamics of such an indicator as self-confidence among students solving complex cognitive tasks.

Conclusion. The conclusion is made that, in order to successfully achieve the goals of education, design issues in pedagogy require their coverage in the context of digitalization of education.

Keywords: pedagogical design; digitalization of education; competence; educational environment

For citation: Pechurin, A. I., Grigoruk, D. V., Kolyvanov, K. Yu., Dakhin, A. N., 2022. Pedagogical design of digital educational environment. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.01>

Введение. Постановка проблемы. Образовательная среда является предметом рассмотрения многих научных дисциплин, и, разумеется, педагогики. Так, с точки зрения представителей классической философии, среда есть основополагающий фактор для развития личности обучающегося. Именно среда приводит личность к своему высшему состоянию, названному В. П. Зинченко индивидуальностью. Среда сама бывает разной и поэтому по-разному влияет на индивидуальность. Так, Альберт Бандура, основоположник социальной теории научения, считал, что развитие человека сильно зависит от факторов среды, предопределяющих формирование когнитивных схем, а также поведенческих паттернов. Такие классики философии и педагогики, как Ж.-Ж. Руссо, Джон Локк, Ф. А. Дистервег, проектировали образовательную среду в своём – авторском – понимании, решая актуальные для того времени задачи социализации подрастающего поколения. Особую парадигму влияния среды на становление личности разработали А. Маслоу и К. Левин, хотя их усилия сосредоточены на вопросах социализации и формирования ценностных ориентиров участников образования. Более технологичный и педагогически адапти-

рованный подход к проектированию образовательной среды демонстрировали А. С. Макаренко для трудового воспитания подростков; Мария Монтессори, работая над ранним развитием ребёнка; Януш Корчак, К. Н. Вентцель, Ш. А. Амонашвили, внедрившие гуманистические принципы в построение воспитательного пространства.

Цель статьи – сформулировать представление и пути апробации структурных компонентов проектирования цифровой образовательной среды.

В настоящее время в отечественной педагогике наблюдается всплеск интереса к вопросам проектирования современной образовательной среды [2; 3; 4; 8], для этого уже явно обозначены методологические подходы, к одному из которых мы примкнём, представив собственный нарратив проектирования образовательной среды, функционирующей именно благодаря цифровизации как содержания образования, так и его организационно-педагогических форм. Выделим четыре, на наш взгляд, фундаментальные концепции, использующиеся в российской системе образования при проектировании образовательной среды.

Первая группа концепций связана с накоплением знаний об образовательной среде в экстенсивном варианте. Здесь рассматриваются самые разнообразные педагогические задачи, которые решаются на основе созданной среды. Так, Э. Д. Алисултанова, Н. А. Моисеенко, И. Р. Усамов, Е. С. Мироненко, Э. В. Барбашина выделили целый спектр всевозможных факторов и педагогических условий, влияющих на эффективность образования [1; 2; 6]. Информационно-образовательная среда решает достаточно утилитарные задачи накопления дидактических средств и автоматической обработки результатов образования, что, собственно, определили, внедрили и обосновали такие исследователи, как В. М. Монахов, И. М. Бобко, С. Л. Атанасян, М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник, И. В. Роберт, Ю. Л. Деражне, О. П. Околелов, Е. С. Полат,

А. М. Магомедов [5]. Существует здоровьесберегающая среда, сущность которой представили И. С. Зими́на, С. А. Мухина на основе новой структуры образовательной деятельности, обеспечивающей не только сохранение, но и укрепление здоровья обучающегося в образовательной организации. Следует добавить достаточно обширный набор организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий, включённых в проект образовательной среды для решения частных методических задач. В таких концепциях сразу «высвечивается» проблема доступности неструктурированных сведений, как по отдельным дисциплинам, так и методического характера, предоставляемых своеобразным «шведским столом» образовательной среды, что не всегда обогащает и тем более не систематизирует опыт учащихся и учащихся [7; 9; 10]. Действительно, метод «проб и ошибок» А. Бэна даёт содержательный результат, лежащий только «на поверхности» зоны актуального развития пользователей образовательной среды.

Резюмируя отмеченные подходы первой группы концепций, сделаем небольшое обобщение. Эти концепции построены на основе обширного эмпирического материала, с помощью таких построений решаются конкретные утилитарные задачи, стиль проектирования носит экстенсивный, если не сказать эклектичный, характер.

Вторая группа концепций нагружена социальным содержанием, учитывающим динамику развития личности участников образовательного процесса. Проектирование такой образовательной среды имеет междисциплинарную ценность, о чём заявили, в частности, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Т. В. Менг, Т. В. Гудкова и др. Действительно, в такой образовательной среде формируется компетентность социально-трудового плана именно через социальное научение, снабжённое знаковыми средствами, предоставляемыми средой. Кроме того, в такой

среде лучше происходит адаптация обучающихся к новым условиям, предположим, университета, т. к. среда позволяет строить индивидуальную траекторию академических успехов студентов и школьников [10]. Междисциплинарные исследования такой среды объединили усилия педагогов, психологов, социологов, давших основания для новых воззрений на этот предмет философии образования.

Третья группа концепций, названная В. А. Ясвиным пространственно-предметной, рассматривает вопросы построения образовательного пространства школы или университета, а также построения критериев отбора содержания образования конкретных дисциплин. Традиционно к этой группе концепций относят разработки М. Монтессори, Ю. С. Мануйлова, М. Н. Скатника, А. М. Сохора, В. Я. Синенко и др. Иногда такую среду заменяют близкими, но расплывчатыми по смыслу понятиями «методическая культура», «творческий климат школы», «корпоративная культура педагогов» и т. д. Отсутствие единой методологической базы рассмотрения образовательной среды влечёт за собой эклектические построения разного рода, трудно реализуемые, ещё труднее диагностируемые по конечному результату такой реализации. В дополнение к этому возникает проблема построения системы мониторинга, валидной для образовательной среды. Педагогам приходится использовать инструментарий, приготовленный для решения других организационно-педагогических задач без надлежащей адаптации применяемых диагностических инструментов.

Четвёртая группа концепций рассматривает построение образовательной среды на основе цифровизации её основных элементов. Так, содержание образования использует знаковую систему цифрового формата, что обеспечивает нелинейное построение текстов содержания образования на основе гиперссылок. Цифровая дидактика дополняет классическую новыми методами

обучения, что повышает эффективность образования в целом. Наконец, меняется сама коммуникация участников образования, именно диалогичность обучения становится определяющим фактором поиска решений задач когнитивного плана. Для этого вырабатывается «штучный» язык образовательного сообщества, оснащённый знаками цифровой образовательной среды. Сама среда при этом выступает не просто хранилищем знаков, а именно самоорганизующейся системой, производящей свои новые формы. Разумеется, никто не исключает такое видение цифровой среды, как системы инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих все необходимые условия для реализации образовательной деятельности университета или школы на основе IT-технологий. Такая идея проектирования цифровой среды принадлежит многим авторам, например, О. П. Жигаловой, В. Г. Лапину, Е. С. Мироненко, Э. Д. Алисултановой, Н. А. Моисеенко, И. Р. Усамову и др. Но мы представим такие подходы к проектированию образовательной среды, которые затронут все структурные элементы образования, а не только организационные и технические.

Проектирование цифровой образовательной среды (в дальнейшем ЦОС) произведём на основе методологических разработок Ю. С. Мануйлова, представившего общие принципы реализации средового подхода, и дополним их собственными разработками, связанными с цифровизацией образовательной среды.

Для начала выделим достаточно традиционные структурные компоненты цифровой образовательной среды:

- 1) организационно-педагогические, связанные с широким применением IT-технологий в управлении образованием и обеспечением его системой обратной связи;
- 2) содержательно-стратегические, раскрывающие содержание образования, критерии его отбора, межпредметные связи

и ожидаемые результаты;

3) методические, содержащие структурированный набор дидактических методик;

4) семиотический, необходимый для создания уникального языка конкретного педагогического проекта;

5) кадровый, обеспечивающий систему повышения квалификации в содержательном и правовом плане;

6) проектно-технологический, необходимый для информационной поддержки педагогических проектов сетевого взаимодействия образовательной организации средствами цифрового проектирования, моделирования, трансляции знаний из одной знаковой формы в другую;

7) ресурсно-информационный, позволяющий размещать, хранить и обрабатывать в автоматическом режиме базу данных педагогического мониторинга, а также текущие сведения образовательной организации, требующие для своей обработки цифровые следы результатов академической работы обучающихся и профессиональных наработок преподавателей.

Последовательно раскроем каждый из обозначенных компонентов проектирования ЦОС, и после этого представим результаты нашего педагогического эксперимента, проведенного со студентами Новосибирского государственного педагогического университета на основе их проектно-технологической деятельности.

1. Организационно-педагогический компонент. Управление образовательной системой осуществляется на основе нелинейных взаимодействий всех его структурных элементов. Такое взаимодействие легко формализуется через систему команд, понятных участникам педагогического процесса. Собственно, сама формализация представляет собой «язык» принятия решений и выполнения распоряжений. Кроме того, организация с помощью информационных ресурсов обеспечивает присутствие в образовании системы управляющего воздействия как на процесс, так и на

результат совместной деятельности.

2. Содержательно-стратегический компонент. Нами определена конструктивная роль ЦОС в формировании авторской, непосредственной позиции к освоению элементов содержания образования, хотя, на первый взгляд, все эти элементы являются привнесёнными, созданными «кем-то» и «когда-то», даже допускающими нормативную фиксацию для диагностики себя. В сетевом взаимодействии образование носит принципиально диалогичный характер, культурный продукт принадлежит всем участникам сети, сами участники дополняют свои личностные качества корпоративной идентичностью, которая возникает в результате сотворчества участников сетевого педагогического проекта. При этом возникают тесные эмоциональные связи и отношения, приводящие к неосознанному подражанию «значимому Другому», например, руководителю проекта.

3. Методический компонент. Содержит структурированный набор дидактических методик, отношения между ними, критерии эффективности использования каждой методики, а также цифровое дидактическое обеспечение тренажёрами, обучающими программами, стандартизированными тестами, дидактическими играми.

4. Семиотический компонент. Представляет собой знаковую систему, принятую в культурной сети. Если интеллектуальная мысль удерживается креативным напряжением, то только собственным, а не внешне-посторонним, насильственно-привнесённым усилием. Такое напряжение возможно именно в формате сетевого взаимодействия, равноправного и партнёрского по своей сути.

Важность понимания механизмов внутреннего опосредования интеллектуальных усилий отмечалась Э. Ч. Толменом, предложившим целый набор «промежуточных переменных» в когнитивном необихевиоризме. Такая же идея принадлежит С. Л. Рубинштейну, считавшему, что внеш-

ние причины возникновения интеллекта действуют через внутренние условия, которые в сущности и создаёт сеть, реализуя на практике использование «принципа детерминизма» психики. При этом опосредование психики означает включённость всех психических актов, процессов, функциональных новообразований, персональных конструктов в культурный контекст сетевого взаимодействия, коллективной деятельности, направленной на создание уникального продукта в рамках педагогического проекта. Здесь дидактическими средствами выступают орудия труда, предметы быта, знаки, соединённые в соответствующие знаковые системы и образующие «язык впервые», овеянный смыслами и ценностями, снабжённый подходящими мифами. Как видим, набор артефактов самый разнообразный и допускает расширение, что также является результатом сетевого педагогического проекта.

5. Кадровый компонент. При создании «Личного кабинета» преподавателя вся база данных его профессиональных успехов является открытой, структурированной, систематизированной. Это позволяет обеспечить преподавателю правовую защищённость в свете принятых профессиональных стандартов, вовремя определить актуальные вопросы повышения квалификации, на которые ему следует обратить внимание.

6. Проектно-технологический компонент. Обеспечивает информационную поддержку педагогических проектов сетевого взаимодействия образовательной организации средствами цифрового проектирования, моделирования, трансляции педагогических знаний специальными цифровыми знаковыми средствами.

7. Ресурсно-информационный, позволяющий размещать, хранить и обрабатывать в автоматическом режиме базу данных педагогического мониторинга, а также текущие сведения образовательной организации, требующие для своей обработки цифровые следы результатов академической

работы обучающихся и профессиональных наработок преподавателей.

Такие ресурсы позволяют быстро обращаться к сведениям процедурного и декларативного характера; информационные ресурсы оснащены нейросетями, технологиями больших данных, системой распределённого реестра, расположенного в цифровом облаке и т. д.

Результаты исследования. Обсуждение. Перейдём к презентации результатов педагогического эксперимента, в котором приняло участие 110 студентов.

В окружении обучающегося обязательно присутствует референтная группа, представители которой воспринимаются им как авторитеты, именно они формируют мнение об успехах обучающегося или отсутствии таковых. Этот феномен, известный как положительное подкрепление (оперантное обусловливание в бихевиоризме), сформирован инстинктивной наследственностью человека в процессе. В нашем эксперименте оперантное обусловливание было как внешним, то есть со стороны экспертной группы преподавателей, создавших ЦОС, так и внутренним, основанным на процедуре подведения итогов, анализа возникающих трудностей, нормативной фиксации ситуации успеха на цифровых носителях и выработке специальной знаковой системы, формализующей эту ситуацию через своеобразный «язык впервые».

С помощью стандартизированного теста С. Рейдаса нами установлена положительная динамика уверенности студентов в успешности выполнения когнитивных задач. Из таблицы 1 видно, что если полная неуверенность в себе на «выходе» из эксперимента снизилась на 5,7 %, то твёрдая уверенность в себе возросла на 10,3 %. При этом самоуверенность как крайняя форма уверенности в себе, свойственная некоторым юношам, уменьшилась всего на 5,7 %, что, возможно, характеризует психотип отдельных индивидов, а не деятельность в ЦОС.

**Сравнительные результаты констатирующего и формирующего экспериментов
на основе теста
«Уверенность в себе» С. Рейдаса (Spencer A. Rathus)**

Уровень уверенности респондента	Набранные баллы	Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент	
Не уверен в себе	0–24	11	10 %	5	4,3 %
Скорее не уверен, чем уверен	25–48	22	20 %	18	16 %
Среднее значение уверенности	49–72	33	30 %	40	36 %
Уверен в себе	73–96	33	30 %	45	40,3 %
Слишком самоуверен	97–120	11	10 %	5	4,3 %
Итого (человек)		110		110	

Примечание: $\chi^2_{0,05} < \chi^2 = 6,78$ Статистически достоверные различия между частотными распределениями двух групп выявлены.

Для студентов, обучающихся в ЦОС, была важна коммуникация как способность вырабатывать уникальный язык идентификации проектно-технологической деятельности, полагая, что компетентность как конечный результат – это открытое свойство, включающее механизмы самоорганизации, оптимальную последовательность действий, распределение обязанностей и систему управления творческим коллективом, участвующим в проекте, а также временные нормативы, регламентирующие выполнение когнитивных заданий.

Заключение. Цифровая образовательная среда выступает в роли особого культурного пространства, в которое обучающийся входит через присвоение информационно-коммуникационного опыта, работая с содержанием образования, он

строит «встречный текст» как новое прочтение этого содержания и оформление своего знания знаковыми средствами цифровой среды. Так возникает уникальный, «штучный» язык исследовательского проекта. Сама динамика личности обучающегося в цифровой среде образует несколько циклов: от опосредованной интериоризации типового содержания образования, освоения «чужого» языка, используемого при этом, к непосредственному инсайту когнитивной задачи, обеспеченной авторством как в методах анализа, так и в знаковых средствах, адаптированных автором под специфику этих задач. Именно цифровая среда предоставляет технические возможности для построения «нового» языка, обеспечивающего непосредственное принятие и восприятие сетевой культуры современного педагогического проекта.

Список источников

1. Алисултанова Э. Д., Моисеенко Н. А., Усамов И. Р. Цифровая образовательная среда как основа формирования современного IT-специалиста // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 3 (20). – С. 27–35.
2. Барбашина Э. В. Сложности онлайн образования и способы их минимизации // Проблемы социальной психологии и социальной работы. – СПб., 2022. – С. 32–33.
3. Жигалова О. П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 69–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74
4. Латин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Проблемы социальной психологии и социальной работы. – СПб., 2022. – С. 32–33.

нальном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1 (21). – С. 55–59.

5. Магомедов А. М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 2. – С. 134–142.

6. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное партнёрство. – 2019. – № 4 (21). – С. 1–14.

7. Распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» [Электронный ресурс]. – URL: www.garant.ru (дата обращения: 05.09.2022).

8. Krolevetskaya E. N., Karabutova E. A., Mikhailova D. I., Ostapenko S. I. Teacher new professionalism in the light of the personality polysubjectivity development // Perspectives of Science and Education. – 2022. – № 57 (3). – P. 10–22. DOI: 10.32744/pse.2022.3.1

9. Zulkifli R. M., Hussain M. A. M., Rahman A. B. W. A., Duisenbayeva Sh. S. Preferences of educators and students in vocational colleges regarding teaching methods // Perspectives of Science and Education. – 2022. – № 55 (1). – P. 159–170. DOI: 10.32744/pse.2022.1.10.

10. Zinchenko V. V. Implementation of sustainable development goals in the new institutional reality for education // Perspectives of Science and Education. – 2022. – № 58 (4). – P. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2022.4.1

References

1. Alisultanova, E. D., Moiseenko, N. A., Usamov, I. R., 2019. Digital educational environment as a basis for the formation of a modern IT specialist, no. 3 (20), p. 27. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Barbashina, E. V., 2022. The difficulties of online education and ways to minimize them. Problems of social psychology and social work. St. Petersburg, pp. 32–33. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Zhigalova, O. P., 2019. Formation of the educational environment in the conditions of digital transformation of society. Scientific notes of the Transbaikal State University, vol. 14, no. 2, pp. 69–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74 (In Russ., abstract in Eng.)

4. Lapin, V. G., 2019. Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of students' training in secondary vocational education. Innovative development of vocational education, no. 1 (21), pp. 55–59. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Magomedov, A. M., 2019. Problems and trends in the development of digital education. Pedagogy and education, no. 2, p. 134 (In Russ., abstract in Eng.)

6. Mironenko, E. S., 2019. Digital educational environment: concept and structure. Social Partner-

ship, no. 4 (21), pp. 1–14. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Decree of the Government of the Russian Federation No. 3427-r of December 2, 2021., 2021. On the Approval of the Strategic Direction in the Field of digital transformation of education Related to the sphere of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation [online]. Available at: www.garant.ru (accessed 05.09.2022). (In Russ.)

8. Krolevetskaya, E. N., Karabutova, E. A., Mikhailova, D. I., Ostapenko, S. I., 2022. Teacher new professionalism in the light of the personality polysubjectivity development. Perspectives of Science and Education, no. 57 (3), pp. 10–22. DOI: 10.32744/pse.2022.3.1 (In Eng.)

9. Zulkifli, R. M., Hussain, M. A. M., Rahman, A. B. W. A., Duisenbayeva, Sh. S., 2022. Preferences of educators and students in vocational colleges regarding teaching methods. Perspectives of Science and Education, no. 55 (1), pp. 159–170. DOI: 10.32744/pse.2022.1.10. (In Eng.)

10. Zinchenko, V. V., 2022. Implementation of sustainable development goals in the new institutional reality for education. Perspectives of Science and Education, no. 58 (4), pp. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2022.4.1 (In Eng.)

Информация об авторах

А. И. Печурин, соискатель, кафедры педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, vp1ato@mail.ru, Новосибирск, Россия

Д. В. Григорук, адъюнкт, кафедра военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, dgrigoruk76@mail.ru, Новосибирск, Россия

К. Ю. Колыванов, магистр технических наук, бакалавр естествознания, учитель математики, Корнеевская средняя школа, Республика Казахстан

А. Н. Дахин, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; кафедра военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, dakhin@mail.ru, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Alexander I. Pechurin, Competitor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, vpplato@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Denis V. Grigoruk, Adjunct, Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military University, dgrigoruk76@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Konstantin U. Kolivanov, Master of Engineering, Bachelor of Science, Mathematics Teacher, Korneevsk secondary school, Republic of Kazakhstan

Alexander N. Dakhin, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk Military University, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, dakhin@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов:

Печурин А. И. – обработка, анализ и интерпретация статистических данных, реализация исследования, оформление научного текста.

Григорук Д. В. – обработка и анализ данных стандартизированных методик, реализация исследования, оформление научного текста.

Колыванов К. Ю. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Дахин А. Н. – разработка методологии исследования.

Contribution of the authors:

Pechurin A. I. – processing, analyzing and interpreting statistical data; designing a scientific text.

Grigoruk D. V. – processing and analysis of data from standardized methods; implementing a study; designing a scientific text.

Kolivanov K. Yu. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Dakhin A. N. – scientific management; research concept; development of methodology.

Поступила в редакцию 11.09.2022

Принята редакцией 26.10.2022

Submitted 11.09.2022

Accepted by the editors 26.10.2022

Научная статья
УДК 371
DOI: 10.15293/1813-4718.2206.02

Модель центробежного педагогического процесса в условиях цифровой среды

Лурье Арман Женисович¹

¹ Школа личностного развития, Алматы, Казахстан

Аннотация. Ведущее место в педагогической науке России и стран СНГ издавна занимает идея возрождения гуманистической традиции, но учебный процесс в школах разных типов все также идет по традиционной авторитарной технологии, как и много лет назад, а цифровизация проявляется видеоуроками низкого качества, фиктивным электронным журналом и др. По мнению некоторых авторов, цифровизация способствует повышению комфортности за счет геймификации, возможности повторения и закрепления с применением игр, тренажеров. Но в зарубежных исследованиях сейчас все больше делается акцент на последствиях и рисках цифровизации для человека. В связи с влиянием интернета и цифровых технологий на воспитание учащихся актуализируется необходимость смены моделей обучения и воспитания с развитием готовности педагогов и учащихся взаимодействовать в цифровой среде.

Цель. Разработать модель системы центробежного педагогического процесса на основе личностно-центрированного подхода в образовании, когда источником развития является сам обучаемый, с гармонизацией психолого-педагогического сопровождения процесса становления творческой самореализации личности в условиях цифровой среды.

Методология и методы исследования. Для сравнительного анализа автором выбрана модель системы традиционного учебного процесса (по П. И. Пидкасистому). Исследование проводилось на основе личностно-центрированного подхода К. Роджерса, концепции социального воспитания в процессе социализации (И. П. Иванов, А. В. Мудрик, Т. А. Ромм), системного, синергетического подходов (Л. И. Новикова). Использовались методы анализа, установления причинно-следственных связей, обработки библиографических источников, экспериментальная работа.

В заключении делается вывод о том, что в традиционных школах возможен перевод обучения и воспитания на центробежную системную педагогическую технологию обучения и воспитания в рамках соблюдения требований государственных образовательных стандартов с реализацией деятельности личности по собственному побуждению. Многие методики, обеспечивающие стабильный воспитательный эффект, как уникальная методика коллективной творческой деятельности И. П. Иванова, сегодня оказались особо актуальными для воспитательной деятельности педагога.

Ключевые слова: личностно-центрированный подход в образовании; цифровизация; центробежный педагогический процесс; системный метод познания; фасилитация

Для цитирования: Лурье А. Ж. Модель центробежного педагогического процесса в условиях цифровой среды // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.02>

A Model of the Centrifugal Pedagogical Process in a Digital Environment

Arman Z. Lurye¹

¹ School of Personal Development, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The leading place in the pedagogical science of Russia and the CIS countries has long been occupied by the idea of reviving the humanistic tradition, but the educational process in schools of different types still follows traditional authoritarian technology, as it did many years ago, and digitalization is manifested by low-quality video tutorials, fictitious electronic magazine, etc. According to the authors, digitalization contributes to increased comfort due to gamification, the possibility of repetition and consolidation with the use of games, simulators. But foreign studies are now increasingly focusing on the consequences and risks of digitalization for humans. Due to the influence of the Internet and digital technologies on the education of students, the need to change the models of education and upbringing with the development of the readiness of teachers and students to interact in a digital environment is actualized.

Goal. To develop a model of a system of centrifugal pedagogical process based on a personality-centered approach in education, when the source of development is the student himself, with the harmonization of psychological and pedagogical support for the process of formation of creative self-realization of the individual in a digital environment.

Methodology and methods of research. For comparative analysis, the author has chosen a model of the system of the traditional educational process (according to P. I. Pidkasiptom). The study was conducted on the basis of the personality-centered approach of K. Rogers, the concept of social education in the process of socialization (I. P. Ivanov, A. V. Mudrik, T. A. Romm), a systematic, synergetic approach (L. I. Novikova), methods of analysis, establishment of causal relationships, processing of bibliographic sources, experimental work.

In conclusion, it is concluded that: in traditional schools, it is possible to transfer education and upbringing to a centrifugal systematic pedagogical technology of teaching and upbringing within the framework of compliance with the requirements of state educational standards with the implementation of individual activities on their own motivation; many methods that provide a stable educational effect, as a unique method of collective creative activity of I. P. Ivanov, today proved to be particularly relevant for the educational activity of the teacher.

Keywords: personality-centered approach in education; digitalization; centrifugal pedagogical process; systematic method of cognition; facilitation

For citation: Lurie, A. J., 2022. The model of the centrifugal pedagogical process in a digital environment. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.02>

Введение. Постановка проблемы. Современная система российского образования и образования стран СНГ переживает процессы глобализации, цифровизации. Несмотря на то что за последние годы проблемы воспитания были фактически выведены из знаниевой школы, новые тенденции в государственной политике в области образования нацеливают на развитие воспитания, что отражено во многих осново-

полагающих документах. Их реализация, однако, должна учитывать, что под влиянием интернета в современном образовании средой воспитания становится виртуальный социум со всеми его рисками. Как предупреждает Т. А. Ромм, «проигнорированные воспитательным сообществом, оставленные “в свободном плавании”, информационно-коммуникационные среды и глобальные сети чаще становятся аген-

том десоциализации личности» [23].

Идут поиски такой модели школы, которая была бы направлена на раскрытие потенциала каждого обучающегося, способствовала формированию у школьников готовности к жизненному самоопределению в условиях цифровой среды. Несмотря на всю очевидность, привлекательность и продуктивность идей гуманистической педагогики, отечественная педагогика очень медленно поворачивается в сторону этого процесса. Учебный процесс в школах разных типов все также идет по традиционной системе обучения, как и много лет назад, цифровизация связана лишь с поиском докладов в интернете, изучением материала по видеоурокам и переносом оценок в никому не нужный электронный журнал. В итоге снижается мотивация к учению, падает качество образования, растет невротизация учащихся.

Очевидно, что в условиях цифровизации классический подход к обучению и воспитанию нуждается в коррекции как его содержания, так и самой структуры.

Цель данной статьи – разработать модель системы центробежного педагогического процесса на основе личностно-центрированного подхода в образовании, когда источником развития является сам обучаемый, с гармонизацией психолого-педагогического сопровождения процесса становления творческой самореализации личности в условиях цифровой среды.

Обзор научной литературы по проблеме. Под образовательной моделью в педагогике понимается логически последовательная система соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ [9].

В основу модели системы центробежного педагогического процесса личностно-центрированного подхода в образовании в условиях цифровой среды положены

лучшие наработки гуманистических психологов, советских педагогов. Одним из наиболее последовательных подходов современного гуманистического направления в мировой психолого-педагогической науке является личностно-центрированный подход К. Роджерса. Роджерс был единственным, кто создал свою собственную концепцию обучения, в которой он считал, что педагогика, как и терапия, должна помогать человеку быть здоровым, иметь адекватные представления о своих возможностях и постоянно развиваться [21]. Основной концептуальной идеей теории К. Р. Роджерса служит идея о том, что естественным стремлением каждого человека является желание быть самостоятельным, ответственным, а также самоактуализироваться [20]. Основная задача учителя – стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения, т. е. создание учителем интеллектуальной и эмоциональной обстановки в аудитории, а также атмосферы педагогической и психологической поддержки, формирование именно желания учиться, чего так не достает современным школьникам.

Цель является системообразующим элементом, в традиционной педагогике цели педагогического процесса задаются извне. К. В. Бардин [3] оправданно настаивал на введении учащихся в целеполагание через ознакомление их с календарными планами учителей. Без цели деятельность становится бессмысленной. А. В. Хуторской убеждает, что целеполагание начинает процесс обучения и воспитания и проходит через него до конца, выполняя в нем функции мотивации деятельности учащихся, структурной стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения [26].

В модели, в системной технологии обучения уделяется особое место способу представления учебной информации как методу познания по системному подходу. За основу взята идея визуализированного конспекта-схемы В. М. Кагана [11] с по-

гужением до 5-го уровня глубины, преобразованная нами в системный метод познания. В. М. Каган обосновывает применение конспект-схем тем, что мы воспринимаем образы и явления в зависимости от глубины проникновения в них: понимаются и запоминаются лучше те образы, которые раскрыты со всех сторон и на всех уровнях. Автор выделяет пять уровней глубины проникновения в информацию и связывает их определенным образом в конспект-схему.

Формирование и развитие цифровизации сегодня находится в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей. Отечественные специалисты [8] отмечают, что цифровизация имеет очень привлекательные стороны: персональная обучающая среда как средство эффективности цифровой дидактики; использование различных приемов геймификации, которые способствуют повышению комфортности за счет включения психологических механизмов вовлечения в учебный процесс. Но при этом отмечается, что использование геймификации имеет обратную сторону, что цель обучения становится не дидактической, а коммерческой. В. И. Блинов [5] также отмечает, что оцифрованный учебник, снабжённый гиперссылками, анимацией и видеороликами, способен на краткий срок повысить вовлечённость ученика, что к положительному моменту цифровизации можно отнести возможность повторения и закрепления с применением игр, тренажёров и других средств, которые задействуют разные каналы восприятия, предлагают разные уровни сложности, включают элементы геймификации и т. д. Но для создания такого цифрового дидактического продукта, считает В. И. Блинов, необходима новая профессиональная роль – методиста-архитектора цифровых средств обучения, хорошо знакомого как с дидактикой, так и с IT-разработкой. Авторы [5; 16] считают, что педагогически творческое проектирование технологий обучения на основе открывающихся возможностей

использования новых цифровых инструментов признается главным направлением развития цифровой дидактики.

Но многие исследователи, особенно зарубежные, все большее внимание уделяют последствиям и рискам цифровизации для человека. Так, А. А. Вербицкий [6] утверждает, что компьютер в принципе не способен превращать значения в смыслы, информацию в знание. Существует реальный риск деградации речи, а вместе с ней и мышления. Тотальная индивидуализация обучения с помощью персональных компьютеров создаст риск упустить саму возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично.

О важности наполнения разнообразными социальными практиками взаимодействия в цифровом обществе говорит А. Т. Ромм [23]. Автор отмечает, что в современном постиндустриальном, цифровом обществе средой воспитания может стать виртуальный социум, это потребует изменения профессионального языка, профессиональных функций в деятельности педагога. Важной составляющей содержания воспитания должна оставаться установка на формирование опыта продуктивного поведения человека в решении собственных проблем. Для этого жизнедеятельность образовательной организации должна наполняться разнообразными социальными практиками взаимодействия, совместной продуктивной деятельности, развития форм само- и со-управления, разнообразной внеурочной деятельности.

Социальное воспитание в процессе социализации – идея коллективной творческой деятельности советского психолога И. П. Иванова [10] – получила развитие до технологии общешкольной общественно-полезной проектной деятельности [14].

Методология и методы исследования. Для сравнительного анализа автором выбрана модель системы традиционного учебного процесса (по П. И. Пидкасистому).

Исследование проводилось на основе личностно-центрированного подхода (К. Роджерс), концепции социального воспитания в процессе социализации (И. П. Иванов, А. В. Мудрик, Т. А. Ромм). Использовались системный, синергетический подход (Л. И. Новикова), изучение психолого-педагогической литературы, методы анализа, сравнения, синтеза, установления причинно-следственных связей, систематизация и теоретическое моделирование изучаемых явлений и процессов, экспериментальная работа.

Традиционная система образования живет в неизменном виде уже более 300 лет

со времен Я. А. Коменского по причине того, что «система образования намного сложнее всех других систем, более жестко детерминированных (технических, кибернетических, экономических). Это упорядоченная система, открытая, способная к количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы [22].

Представляем модель системы традиционного обучения по П. И. Пидкасистому [18] на рисунке 1.

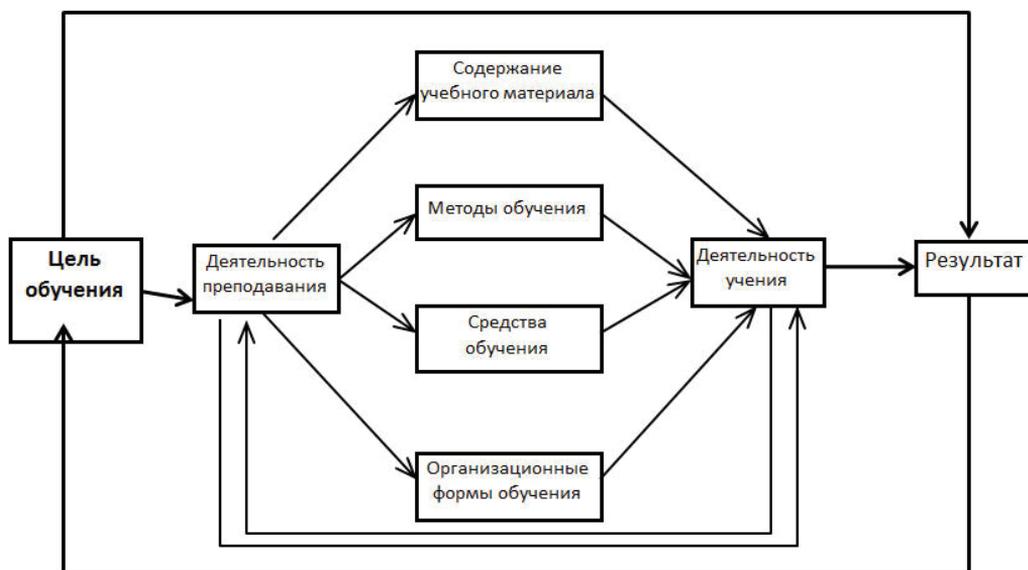


Рис. 1. Модель системы традиционного учебного процесса

Уже к началу XX в. традиционная система подвергалась резкой критике за вербализм, оторванность от жизни, за передачу готовых знаний, за то, что она авторитарна, подавляет самостоятельность ученика [18]. Академик М. К. Тутушкина [19] характеризует традиционную систему обучения как центристремительную, реактивную. Деятельность ученика не носит активного, творческого характера. В связи с этим личностная активность ученика ограничивается избеганием неудач; она не связана

со стремлением к достижениям.

Первостепенная задача системы образования – скорректировать учебный процесс, основанный на многолетней авторитарной центристремительной технологии обучения, где ученику отводится роль объекта, преобразовав ее в центробежную технологию личностно-центрированного подхода с субъектной ролью ученика, когда источником развития становится он сам; корректно внести необходимые современные элементы цифровизации (цифровое со-

держание, оцифрованные предметные программы, оцифровку рейтинга и др.), учесть потребности современных школьников.

Результаты исследований авторов [12] показали, что для современных школьников значимы такие навыки, как «навыки для взрослой жизни», «компьютерная грамотность», «умение продуктивно общаться», «саморазвитие и самовоспитание», «навыки сотрудничества». В среде учащихся сформирован запрос на создание в школах современных комфортных пространств для активной учебной и внеучебной деятельности.

Предлагаем разработанную и апробированную модель системы центробежного педагогического процесса личностно-центрированного подхода в образовании в условиях цифровой среды (см. рис. 2) (центробежность – стремление от центра, от ученика).

Данная модель разработана в соответствии с системным и личностно-центрированными подходами.

Модель включает целевой, содержательно-процессуальный (системную технологию обучения системному методу познания и воспитания самоуправления) и развивающие блоки, находящиеся в соответствии с компонентами цифрового содержания, внеурочного воспитания, профориентации; реализуется в условиях цифровой среды и в адекватных ей педагогических условиях: использует педагогические средства воспитания и самоуправления; организует взаимодействие педагога, родителей и ребенка в образовательном пространстве через систему проектной исследовательской деятельности с применением цифрового содержания; имеет диагностическое рейтинговое обеспечение учебно-воспитательного процесса школьников с оцифровкой.

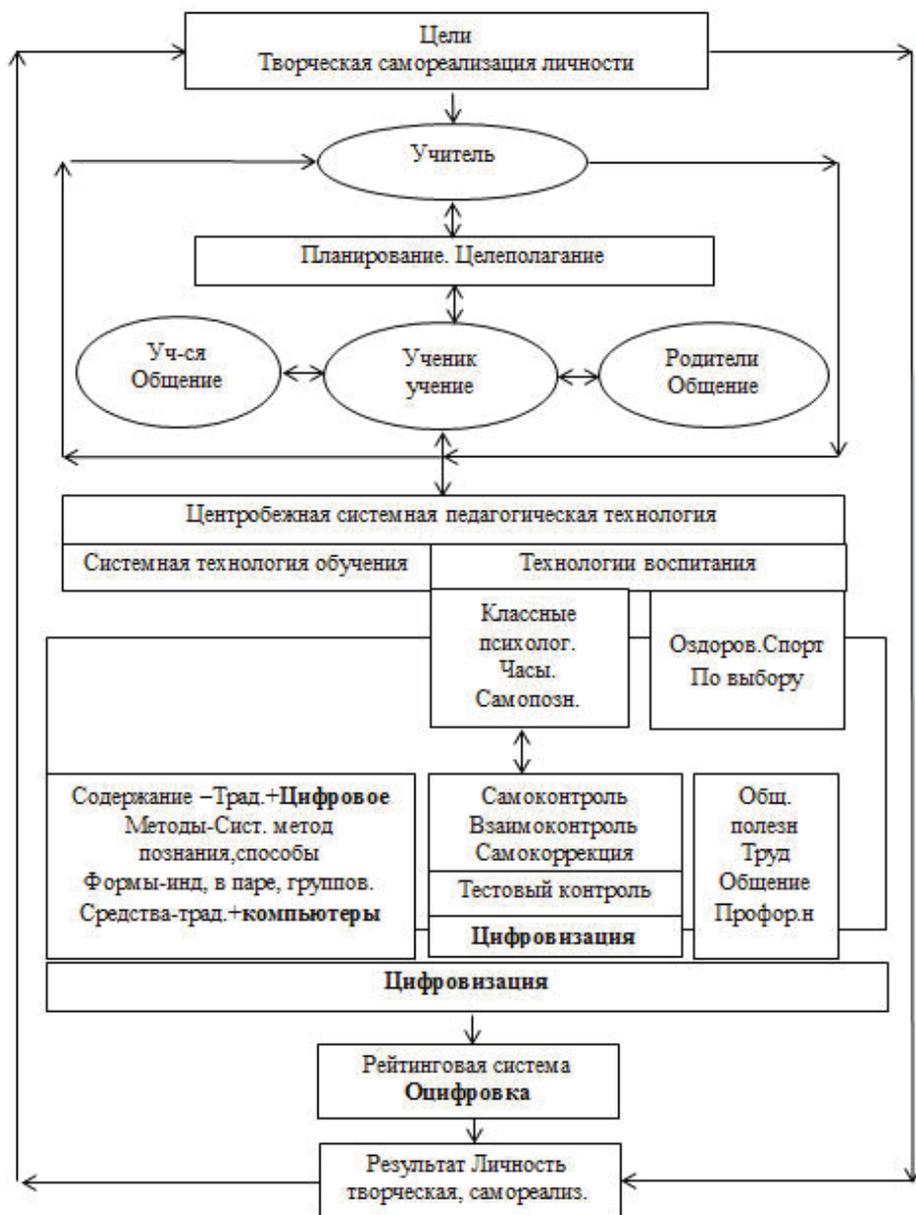
Цифровая среда в модели. Мы согласны с А. А. Вербицким [6], который считает, что важно найти психологически, физиологически, педагогически и методически

обоснованный баланс между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся, поэтому в нашей модели цифровизация в учебном процессе представлена оцифровкой календарных планов по предметам (вместо электронных журналов), подбором недостающей в учебниках информации при подготовке проектов, докладов на уроках, совершенствованием обеспечивающих учебно-образовательные и учебно-административные процессов, совершенствованием средств мониторинга, диагностики образовательной деятельности, совершенствованием практики онлайн-обучения с использованием цифровых образовательных платформ.

По мнению многих авторов, одной из главных причин нераспространенности концепции К. Роджерса в практике образования является нетехнологичность личностно-центрированного подхода.

Поэтому мы уделили большое внимание разработке многокомпонентной центробежной системной педагогической технологии на основе личностно-центрированного подхода. Педагогическая технология определяется как педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого поэтапного тестирования [4]. К вопросу о педагогической технологии академик М. К. Тутушкина [19] в своё время писала, что со времен Я. А. Коменского в педагогике предпринимались попытки найти некоторый общий метод обучения, сделать обучение похожим на хорошо отлаженный механизм. Однако и сейчас, триста лет спустя, мы не приблизились к этой цели, хотя на пути движения к ней сделано немало открытий. Она утверждала, что камнем

препятствия на пути к современному развивающему технологическому построению учебного процесса, является непонимание роли и места учащегося, его активности.



(Условные обозначения: □ – элемент системы; ○ – субъект и его деятельность)

Рис. 2. Модель центрбежного педагогического процесса личностно-центрированного подхода в образовании в условиях цифровой среды

Разработанная нами центробежная системная педагогическая технология обучения и воспитания, источник развития в которой – сам ученик, является многокомпонентной.

Центробежная системная педагогическая технология обучения и воспитания = системная технология обучения + рейтинговая система контроля, самоконтроля достижений учащихся + технология внеурочной общественно-полезной деятельности учащихся + психологические классные часы + правополушарная технология обучения языкам + системы оздоровления по выбору учащегося.

Так как процесс обучения неразрывно связан с получением, обработкой, хранением и воспроизведением соответствующей информации [2], неотъемлемой частью модели обучения должна быть модель представления учебной информации.

Схема блочного системно-структурированного представления информации состоит из нескольких частей: блока основной

теории, понятийного блока, блока влияющих факторов и проблем, которые могут сопутствовать основной теории, практики, опыта, эксперимента. Учащиеся легко сворачивают изучаемую информацию в системно-структурированные схемы. Исследовательская работа по учёту влияющих факторов и их последствий позволяет с погружением на заданную глубину связать изучаемый материал с другими предметами и сферами: с экологией, экономикой, политикой, религией, психологией, проблемами самого учащегося и др.

Благодаря системно-структурированному представлению информации она изучается в соответствии с естественным путем познания – от общего к частному, позволяет учащимся учиться в своей модальности, проводить исследования, делать открытия, успешно проходить все виды тестовых контролей: ЕНТ, ЕГЭ и др.

Изучение информации начинается с блочной структурной схемы как метода познания (см. рис. 3).

Рисунок гл. идеи темы	Теория. Основные положения, понятия, структура	Влияющие факторы. Проблемы, проблемные ситуации, относящиеся к основным элементам изучаемой теории.
Новые понятия, термины, определения		Практика. Системный анализ элементов изучаемой теории, влияющих факторов, проблем, внешней среды и т.д.

Рис. 3. Схема блочного системно-структурированного представления информации

Метод системного блочного структурированного представления информации как метод познания построен на основе метода визуализации информации, конспекта-схемы В. М. Кагана [11]. Он позволяет развивать системное мышление, критически относиться к информации, выделять

главное, заниматься исследовательской работой.

Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина [13] утверждают, что технология визуализации учебного материала позволяет усовершенствовать учебный процесс в следующих направлениях:

учит выделять, обобщать и систематизировать основные понятия; отсеивает второстепенную информацию, определяет обязательный объем усвоения и запоминания и оказывает в этом помощь; максимально приближает новую информацию к форме, в которой ее воспринимает мозг.

Весь процесс обучения по системной технологии строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания за счёт знакомства учащихся со своей программой (краткий календарный план учителя), содержащей оценочные графы, что служит пусковым моментом самоуправления, выбора своего уровня обучения. Предусматривается обучение со сменой ролей учащихся: обучаемого, консультанта, солектора, ассистента учителя. Распределение ролей происходит по результатам входного контроля.

Важным компонентом центробежной системной педагогической технологии является разработанная нами рейтинговая система оценки достижений учащихся с самоконтролем. В работах советских педагогов, психологов (В. П. Беспалько, Ю. К. Бабанского, И. В. Дубровиной, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого и др.) отмечены серьезные недостатки способов оценки в традиционной системе обучения, как то: оценивание только уровня знаний учащихся, основанных на работе их памяти и репродуктивной деятельности, фетишизация отметок и др. Современные исследователи [1] отмечают, что отметки за успеваемость воспринимаются учителями как некачественная, формализованная обратная связь, а альтернативные ей способы (комментарии к работе ученика) – как ресурсозатратные и поэтому не применимые в ежедневной практике. Исследования авторов [7] убеждают, что эффективнее та система оценивания, которая содержательна и объективна, изначально осуществляется совместно с ребенком, поддерживает ценности поиска, инициативности, самостоятельного мышления и коллективных

дискуссий, в меньшей степени акцентирует внимание на внешний контроль и старательность.

В центробежной системной технологии обучения заложен самоконтроль по определенным критериям, диагностика открыта, прозрачна. Учащиеся знают, когда состоится контроль знаний, когда сдача проектов, видят траекторию своих успехов. В рейтинговой системе оцениваются не только учебные достижения, но и достижения во внеурочной познавательной проектной деятельности, а также самооценки по самоуправлению.

Важным компонентом центробежной системной педагогической технологии является технология общественно-полезной творческой деятельности школьников – уникальная внеурочная общешкольная дидактическая игра «Умники», основанная на идее коллективной творческой деятельности (КТД) И. П. Иванова, но осовремененная нами [14], развитая до технологии общешкольной общественно-полезной проектной деятельности, при этом не меняющая сущности и идеи автора. Темы работ, исполнители проектов, сроки отчетов отмечаются на классном стенде «Карта дел». Проектная работа оценивается баллами и входит в общий рейтинг достижений учащихся. К выполнению проектных работ привлекаются родители, учителя, специалисты по избранным темам. Ежегодная смена направления деятельности позволяет учащимся попробовать себя в разных направлениях деятельности (биология, психология, история, спорт и т. д.), что служит реальной профориентационной работой.

Как компоненты технологии разработанная системная интенсивная технология обучения языкам.

Для пробуждения у учащихся психологических механизмов «само-» (самопознания, самосовершенствования) особое место отводится в центробежной системной педагогической технологии психологическим классным часам. Личность по

А. В. Мудрику [15] определяется как развивающаяся «система отношений школьника, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой – к себе и с самим собой». Классные часы по самопознанию проходят с участием школьных психологов с использованием разработанной нами оцифрованной книги «Психологические классные, кураторские часы».

Для обретения, поддержания и развития физического здоровья и душевного равновесия в школах создаются комфортные условия для выбора учащимися различных систем оздоровления в виде спортивных секций, таких как йога, восточные единоборства, бальные спортивные танцы, теннис, классы театра, конный спорт, плавание и др. Оценка за достижения в этой области также выносится в рейтинг и суммируется в общий балл достижений.

Таким образом, становлению творческой самореализации личности в условиях цифровой среды способствует специально разработанное психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения и воспитания.

Результаты и обсуждение. Применение модели системы центробежного педагогического процесса на основе личностно-центрированного подхода в образовании в условиях цифровой среды в современной школе позволило доказать смысловую ценность введения учеников в целеполагание через ознакомление с программой изучаемых дисциплин и сроками рубежных контролей, обучение учащихся системному методу познания, самоконтролю, введение самоконтроля, организацию социального воспитания с помощью технологии коллективной внеурочной деятельности с развитием форм самоуправления, что гарантирует процесс становления субъектности личности, ее творческой самореализации в условиях цифровой среды.

Особое место в технологии обучения занимает метод системного блочного структурированного представления информации по В. М. Кагану, преобразован-

ный нами в системный метод познания, который позволяет развивать системное мышление, критически относиться к информации, выделить главное, заниматься исследовательской работой. По этому поводу К. Роджерс говорил, что простое собирание фактов немного стоит в настоящем и еще меньше в будущем, тогда как умение учиться всегда в цене [21].

Технология внеурочного воспитания как компонент центробежной системной педагогической технологии решает практически «неподъемные», как утверждает Т. А. Ромм [22, с. 63], для педагогов методические задачи организации внеурочной деятельности школьников, организации проектной деятельности, обеспечения участия детей в решении собственных проблем и др. Учитывая, что на школу приходится наиболее сензитивный период социализации сложного кризисного подросткового возраста (10–14 лет), когда ведущей деятельностью является общение, уникальная методика коллективной творческой деятельности И. П. Иванова «во всей совокупности коллективного планирования, коллективной организации, коллективной подготовки и анализа» является особенно действенной в период «трудного» школьного подросткового возраста и в наших современных условиях. Практика показывает, что до сих пор актуально убеждение Л. И. Новиковой в том, что детский коллектив – своеобразная модель общества. Он необходим обществу как инструмент воспитания, чтобы с его помощью «поместить» в ребенке «государство», – то самое государство, которое обладает определенными принципами, правилами, социальными нормами и для жизни, в котором педагоги готовят своих воспитанников [17].

Благодаря технологии внеурочной игры по И. П. Иванову решается также педагогическая проблема профориентационной работы учащихся, проблема взаимоотношений детей и родителей, специалистов, других взрослых, которые делятся опытом,

решается проблема содружества школы и родителей.

Опыт школ Казахстана показал, что личностно-центрированный подход с переводом обучения на центробежную системную педагогическую технологию возможен даже в условиях преобладания традиционного обучения при соответствующей подготовке учителей в течение 1–2 месяцев. При этом меняется только внутренний процесс жизни школы, который проходит в рамках требований государственных образовательных стандартов.

Закключение. Применение в школе модели системы центробежного педагогического процесса на основе личностно-центрированного подхода в условиях цифровой среды показало, что можно реализовать деятельность личности по собственному побуждению с помощью психолого-педагогического инструментария: введения учащихся в целеполагание с ознакомлением со сроками рубежных контролей; права выбора ими своего уровня учения (академического, исследовательского, творческого); обучения учащихся системному методу

познания; использования рейтинговой системы самоконтроля достижений учащихся с оцифровкой; права выбора вида деятельности и соучастников выполнения групповой исследовательской работы во внеурочной творческой проектной деятельности, которая выполняет, кроме деятельностного общения, коррекции самооценки, еще и профориентационную функцию; перевода общения участников учебного процесса в русло сотрудничества; сведения роли учителя к созданию условий психологической поддержки, координации, советчика.

Цифровизация в учебном процессе представлена оцифровкой календарных планов по предметам (вместо электронных журналов), оцифровкой рейтинга, использованием ресурсов цифровизации (компьютеров, цифрового содержания, наравне с книгами) при подготовке проектов, докладов, презентаций и др.

Практика показала, что постулаты классической теории воспитания могут быть успешно перенесены на процесс воспитания личности, растущей и развивающейся в современных цифровых условиях.

Список источников

1. *Азбель А. А., Илюшин Л. С., Казакова Е. И., Морозова П. А.* Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития // *Образование и наука*. – 2022. – № 24 (7). – С. 76–109. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-76-109>
2. *Архангельский С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.
3. *Бардин К. В.* Чтобы ребенок успешно учился. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
4. *Башарин В. Ф.* Педагогическая технология: Что это такое? // *Специалист*. – 1993. – № 9. – С. 25–27.
5. *Блинов В. И.* Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // *Профессиональное образование. Столица*. – 2019. – № 3. – С. 28–40.
6. *Вербицкий А. А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] // *Электронный на-*

учно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2019. – № 1 (6). – URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 12.10.2020).

7. *Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н.* Оценка достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // *Вопросы образования*. – 2021. – № 1. – С. 213–236. DOI: [10.17323/1814-9545-2021-1-213-236](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236)

8. *Гуцин А. Н.* Цифровая дидактика: системные основания и образ будущего // *Педагогика и просвещение*. – 2022. – № 2. – С. 100–115. DOI: [10.7256/2454-0676.2022.2.35657](https://doi.org/10.7256/2454-0676.2022.2.35657)

9. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // *Педагогика*. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

10. *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

11. *Каган В. М.* Конспект-схема в оптимизации обучения специальным техническим дисциплинам. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, Б. г. (1986). – 125 с.
12. *Казин Ф. А., Лукьянова Н. Г.* Школа сегодня и завтра глазами старшеклассников // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 155–189.
13. *Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232 с.
14. *Лурье А. Ж.* Системный способ оптимизации самооценки личности подростка // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 6 (120), ч. 4. – С. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.120.6.143>
15. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
16. *Никулина Т. В., Стариченко Е. Б.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
17. *Новикова Л. И.* К исследованию педагогических проблем коллектива // Проблемы теории воспитания. Ч. 1 / под ред. Л. П. Буевой, Л. И. Новиковой, Г. Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – С. 135–150.
18. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 502 с.
19. Практическая психология для преподавателей. – М.: Под руководством академика М. К. Тутушкиной. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.
20. *Роджерс К. Р.* Клиентоцентрированная психотерапия. – М.: Рефл-бук, 1993. – 320 с.
21. *Роджерс К., Фрейнберг Д.* Свобода учиться: пер. с англ. – М., 2002. – 292 с.
22. *Ромм Т. А.* Теория воспитания в изменяющемся обществе // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1. – С. 57–65.
23. *Ромм Т. А.* Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, вып. 4. – С. 360–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366
24. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
25. *Тукина Л. В., Хазова С. А.* Трудные жизненные ситуации глазами старшеклассников // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. – 2016. – Т. 1. – С. 395–398.
26. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: коллективная монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 191 с.

References

1. Azbel, A. A., Ilyushin, L. S., Kazakova, E. I., Morozova, P. A., 2022. The attitude of students and teachers to feedback: contradictions and development trends. *Education and science*, no. 24 (7), pp. 76–109. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-76-109> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Arkhangelsk, S. I., 1976. Lectures on the scientific organization of the educational process in higher school. Moscow: Higher School Publ., 200 p. (In Russ.).
3. Bardin, K. V., 1988. So that the child learns successfully. Moscow: Pedagogy Publ., 176 p. (In Russ.).
4. Basharin, V. F., 1993. Pedagogical technology: What is it? *Specialist*, no. 9, pp. 25–27. (In Russ.).
5. Blinov, V. I., 2019. Digital didactics: a fashion trend or a new science? *Professional education. Capital*, no. 3, 28 p. (In Russ.).
6. Verbitsky, A. A., 2019. Digital learning: problems, risks and prospects. *Electronic scientific journal “Homo Cyberus”*, no. 1 (6) [online]. Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (accessed: 12.10.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Sidneva, A. N., 2021. Evaluation of achievements of schoolchildren in traditional and developing learning systems: psychological and pedagogical analysis. *Education issues*, no. 1, pp. 213–236. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-213-236 (In Russ.).
8. Gushchin, A. N., 2022. Digital didactics: systemic foundations and the image of the future. *Pedagogy and enlightenment*, no. 2, pp. 100–115.

- DOI: 10.7256/2454-0676.2022.2.35657 (In Russ.).
9. Dakhin, A. N., 2003. Pedagogical modeling: essence, effectiveness and... uncertainty. *Pedagogy*, no. 4, pp. 21–26. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Ivanov, I. P., 1989. Encyclopedia of collective creative affairs. Moscow: Pedagogy Publ., 206 p. (In Russ.).
11. Kagan, V. M., 1986. Abstract-scheme in the optimization of training in special technical disciplines. Irkutsk: Publishing house Irkut. un-ta, 125 p. (In Russ.).
12. Kazin, F. A., Lukyanova, N. G., 2022. School today and tomorrow through the eyes of high school students. *Education issues*, no. 2, pp. 155–189. (In Russ.).
13. Lavrentiev, G. V., Lavrentieva, N. B., Neudakhina, N. A., 2002. Innovative teaching technologies in professional training of specialists. Ch. 2. Barnaul: Publishing House Alt. un-ta, 232 p. (In Russ.).
14. Lurie, A. Zh., 2022. System method optimizing the self-esteem of a teenager's personality. *Yekaterinburg International Scientific Research Journal*, no. 6 (120), part 4, pp. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.120.6.143> (In Russ., abstract in Eng.)
15. Mudrik, A. V., 2000. Social pedagogy: Studies for students of pedagogical universities / Edited by V. A. Slastenin. 3rd ed., ispr. and add. Moscow: Publishing Center "Academy", 200 p. (In Russ.).
16. Nikulina, T. V., Starichenko, E. B., 2018. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management. *Pedagogical education in Russia*, no. 8, pp. 107–113. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Novikova, L. I., 1974. To the study of pedagogical problems of the collective. *Problems of the theory of education. Part 1* / Edited by L. P. Bueva, L. I. Novikova, G. N. Filonov. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 135–150. (In Russ.).
18. Pidkasistiy, P. I., ed., 2011. *Pedagogy: studies. manual*, 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Yurayt Publ., 502 p.
19. *Practical psychology for teachers*. Moscow: Under the guidance of academician M. K. Tutushkina. Moscow: Filin Information and Publishing House, 1997, 328 p. (In Russ.).
20. Rogers, K. R., 1993. *Client-centered psychotherapy*. Moscow: Refl-book Publ., 320 p. (In Russ.).
21. Rogers, K., Freinberg, D., 2002. *Freedom to learn*. Moscow, 292 p. (In Russ.).
22. Romm, T. A., 2014. Theory of education in a changing society. *Parenting issues*, no. 1, pp. 57–65. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Romm, T. A., 2021. Education in the digital age. *Izvestiya Saratov University. A new series. Acmeology of Education series. Psychology of development*, vol. 10, vol. 4, pp. 360–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366 (In Russ.).
24. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N., 2002. *General pedagogy: Textbook for students. higher. schools, institutions* / Edited by V. A. Slastenin In 2 hours. Moscow: Humanit. ed. center VLADOS, Part 1, 288 p. (In Russ.).
25. Tukina, L. V., Khazova, S. A., 2016. Difficult life situations through the eyes of high school students. *Psychology of stress and coping behavior: resources, health, development: materials of the IV International Scientific Conference*, vol. 1, pp. 395–398.
26. *Goal-setting in the educational process of the Humanities University: A collective monograph* / Author's collective. Nizhnevartovsk: Publishing house Nizhnevart. humanit. un-ta, 2010, 191 p. (In Russ.).

Информация об авторе

А. Ж. Лурье, Академик КазНАЕН, директор Школы личностного роста, shwama@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5490-8872>, Алматы, Казахстан

Information about the author

Arman Z. Lurye, Academician KazNAEN, Director, School of Personal Development, shwama@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5490-8872>, Almaty, Kazakhstan

Поступила в редакцию 20.09.2022

Принята редакцией 26.10.2022

Submitted 20.09.2022

Accepted by the editors 26.10.2022

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.03

Развитие воспитательных компетенций педагогов организаций среднего профессионального образования

Воронцова Анна Валерьевна¹, Вишневская Оксана Николаевна¹, Скворцова Марина Алексеевна¹, Корсакова Анастасия Александровна¹

¹ Костромской государственной университет, Кострома, Россия

Аннотация. Проблема. В статье актуализируется противоречие между возрастающими требованиями государства и общества к эффективной воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования и недостаточной готовностью педагогов-предметников к решению этих задач. Проблема статьи – каковы эффективные пути и средства развития воспитательных компетенций педагогов СПО?

Цель статьи – описать и обосновать эффективность предложенных путей и средств развития воспитательных компетенций педагогов СПО.

Методология. В статье представлено методическое описание деятельности по развитию воспитательных компетенций педагогов СПО во взаимодействии «университет – колледж». Содержание, структура и формы деятельности были спроектированы на основании диагностики актуального уровня воспитательных компетенций педагогов. Оценка осуществлялась на основании компетентностной модели воспитательных компетенций по трем критериям – когнитивному, мотивационному и практическому. Выявленные проблемы и запрос преподавателей колледжа определили темы семинаров, а также выбор интенсивных форм работы. Количественно-аналитический дизайн результатов проведенных занятий основывался на данных, сопоставляемых «до» и «после» (test-retest) участия во встречах с учетом статистической значимости измеряемых явлений. Для оценки эффективности занятий были использованы опросник и рефлексивные отчеты участников после трех встреч.

Ключевые слова: воспитание; воспитательные компетенции организации среднего профессионального образования; педагог СПО; интенсивные формы повышения квалификации; диагностика воспитательных компетенций

Для цитирования: Воронцова А. В., Вишневская О. Н., Скворцова М. А., Корсакова А. А. Развитие воспитательных компетенций педагогов организаций среднего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.03>

Development of Educational Competences of Teachers in Organizations of Secondary Professional Education

Anna V. Vorontsova¹, Oksana N. Vishnevskaya¹, Marina A. Skvortsova¹, Anastasia A. Korsakova¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russia

Abstract. Problem. The authors of the article substantiate the need for targeted work on the formation of educational competencies of college teachers. The need is determined by the change in the requirements of the state for education and the unwillingness of teachers to fulfill these requirements. The problem of the article: what are the effective ways and means of developing the educational competencies of teachers in secondary vocational education?

The purpose of the article is to describe and substantiate the effectiveness of the proposed ways and means of developing the educational competencies of teachers in secondary vocational education.

Methodology. The article presents a methodological description of activities for the development of educational competencies of teachers of secondary vocational education in the interaction “university-college”. The content, structure and forms of activity were designed on the basis of diagnostics of the current level of educational competencies of teachers. The assessment was carried out on the basis of the competency-based model of educational competencies according to three criteria - cognitive, motivational and practical. The identified problems and the request of the college teachers determined the topics of the seminars, as well as the choice of intensive forms of work. The quantitative-analytical design of the results of the conducted classes was based on data compared “before” and “after” (test-retest) participation in meetings, taking into account the statistical significance of the measured phenomena. To assess the effectiveness of the classes, a questionnaire and reflective reports of the participants after three meetings were used.

Keywords: upbringing; educational competencies of the organization of secondary vocational education; secondary vocational education teacher; intensive forms of advanced training; diagnostics of educational competencies

For citation: Vorontsova, A. V., Vishnevskaya, O. N., Skvortsova, M. A., Korsakova, A. A., 2022. Development of educational competences of teachers in organizations of secondary professional education. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.03>

Введение. В течение последних лет значительно усилилось внимание к вопросам воспитания в образовательных организациях разных типов. Это отражается как в появлении ряда нормативных актов, выдвигающих требования к воспитательной деятельности в образовательных организациях, так и в трансформации воспитательных практик под влиянием актуальных общественных и педагогических реалий.

Однако в практике работы организаций среднего профессионального образова-

ния в области решения воспитательных задач существует целый ряд проблем и барьеров, которые приводят к снижению эффективности или формализации этой деятельности, среди которых:

– неготовность педагогов организаций СПО решать задачи воспитания. Эта неготовность может связываться с разными причинами: отсутствие у преподавателей необходимых воспитательных компетенций; неприятие воспитательной деятельности как значимой и отвержение ее на уровне мотивации, включения;

– отсутствие или недостаточная развитость в организации системы проектирования и управления воспитательной деятельностью, в том числе, отсутствие организационных структур, коммуникации, распределения функционала и порядка действий предполагаемых субъектов воспитания;

– доминирование мероприятиного подхода, когда цели и ценности воспитания отчуждены от совокупности формализованных мероприятий, проводимых под давлением внешних требований к педагогу и организации;

– использование неэффективных и устаревших форм воспитания с доминированием вербальных методов воздействия, отсутствие или недостаточность применения деятельностных, игровых, интерактивных, проблемно- и субъектно-ориентированных технологий и методик воспитания, игнорирование современных контекстов воспитания, цифровых практик социального взаимодействия и др.

Очевидно, что ключевой фигурой воспитательной деятельности вообще и внедрения программы воспитания в частности является педагог. Именно личность педагога – та точка приложения сил, которая наиболее значима в процессе изменений воспитательной практики в СПО.

Обзор научной литературы по проблеме. В современных исследованиях делаются попытки проанализировать изменения в российской практике воспитания и обозначить проблемные зоны, которые необходимо брать во внимание и продумывать существенные изменения в воспитательной деятельности профессиональных образовательных организаций. Вопросы воспитания в организациях СПО рассматриваются в работах О. В. Казаринова [6], Т. В. Кириленко [7], С. Н. Копылова [8] И. А. Остапенко [9] и др. Во всех работах подчеркивается значительное влияние личности и компетенций педагога на эффективность воспитательного процесса в СПО.

Так, в работе В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной, Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеева указывается, что «если мы хотим добиться ключевой роли образовательной организации (школы, колледжа, техникума) в процессе воспитания, если видим педагога в качестве ключевой фигуры, то параллельно с внедрением программ воспитания необходимо коренным образом пересмотреть требования к подготовке педагогов» [2].

Поиск эффективных путей и способов работы с педагогами организаций СПО с целью развития или формирования воспитательных компетенций является ключевой задачей сегодняшнего дня. Чаще всего проблема не может решаться на том же уровне компетенций, на котором она возникает. То есть, испытывая дефицит компетенций, коллектив техникума или колледжа, как правило, не может самостоятельно этот дефицит выявить и восполнить. Значимым и эффективным механизмом решения этой проблемы является взаимодействие организации СПО и университета – педагогического или многопрофильного, реализующего педагогические направления подготовки.

Таким образом, проблема статьи: каковы эффективные пути и средства развития воспитательных компетенций педагогов СПО? **Цель статьи** – описать и обосновать эффективность предложенных путей и средств развития воспитательных компетенций педагогов СПО. В работе описывается практика и результаты такого взаимодействия в форме серии методических семинаров между ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» и ОГБ ПОО «Костромской политехнический колледж».

Методология и методы исследования. Стартовой точкой организации взаимодействия между Костромским политехническим колледжем и Костромским государственным университетом стал осознанный и сформировавшийся запрос представителей колледжа на повышение воспитательных компетенций педагогического коллектива. Понимание внутриорганизаци-

онных и компетентностных барьеров проектирования и реализации эффективной системы воспитания привели руководство колледжа к поиску партнеров, взаимодействие с которыми помогло бы преодолеть эти барьеры.

На этапе формулирования проблемы были выявлены следующие характерные особенности сложившейся ситуации:

- осознание значимости воспитательной работы, соседствующее с формализацией реальной воспитательной практики, использованием устаревших форм работы;

- разнородность педагогического коллектива по отношению к воспитанию. Наличие группы педагогов, отрицающих значимость этой деятельности, неготовых в нее включаться, но также и группы педагогов, мотивированных на воспитание. Доля вторых составила около 30 % педагогического коллектива;

- недостаток информации об уровне воспитательных компетенций педагогического коллектива и потребность в ее получении и руководством (организаторами воспитательной деятельности), и самими педагогами;

- дефицит освоенных педагогами эффективных методик проведения классных часов и организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

На основе этого запроса было решено провести серию методических семинаров, объединенных целью – развитие воспитательных компетенций преподавателей Костромского политехнического колледжа.

Организаторами семинаров стали преподаватели кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета. Участниками – преподаватели Костромского политехнического колледжа, 15 человек.

Целью *первой встречи* стало знакомство преподавателей с диагностическим инструментарием, который направлен на оценку воспитательных компетенций. Данный инструментарий был разработан коллективом авторов Костромского государствен-

ного университета. Учеными были выделены критерии оценки сформированности компетенций, определяющих готовность к воспитательной деятельности (когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный) и разработаны диагностические методики оценки по каждой из этих компетенций [3].

Ключевыми задачами встречи являлись демонстрация структурной модели компетенций воспитателя, представление возможностей разработанного диагностического инструментария в работе преподавателя с обучающимися, а также оценка уровня сформированности компетенций у педагогов, поскольку данный комплекс методик был адаптирован авторами для использования его в работе с преподавательским составом. На наш взгляд, разработанный комплекс позволяет установить индивидуальные профессиональные преимущества и дефициты педагогов с целью их дальнейшего восполнения. Восполнение профессиональных педагогических дефицитов – это разрешение имеющихся у педагогов затруднений, которые не позволяют им успешно реализовывать те или иные направления профессиональной деятельности [5].

При этом мы придерживаемся тезиса о том, что профессиональные дефициты начинают устраняться только в случае осознания их наличия [4], поэтому по результатам прохождения диагностики персонально для каждого преподавателя разрабатывался индивидуальный профиль воспитательных компетенций с рекомендациями для определения траектории профессионального саморазвития в этой области. Также для руководителей учреждения был сформирован групповой профиль с обобщенными результатами диагностики и рекомендациями по каждому из компонентов.

В ходе выполнения диагностики участникам встречи было предложено пройти тестирование, направленное на оценку знаний и представлений о воспитательной

деятельности, опрос, посвященный изучению уровня мотивации к воспитательной деятельности, а также решить кейсовые задания, отражающие уровень развития пред-

метно-практических умений и навыков.

Результаты комплексной диагностики воспитательных компетенций у педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики воспитательных компетенций у преподавателей колледжа, проценты

Уровень развития	Знания	Умения	Мотивация
Высокий	16,7	42,5	31
Средневысокий	25	28,5	46
Средний	50	21,5	15
Средненизкий	8,3	–	8
Низкий	–	7,5	–

На первом этапе преподавателям было предложено выполнить тест, который включал в себя вопросы по следующим разделам: понятийный аппарат, содержание воспитания, методика и технология организации воспитательного процесса, особенности организации воспитания в детском коллективе.

Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента продемонстрировали, что у преподавателей преобладает средний уровень (50 %). Педагоги владеют знаниями в области организации воспитательной работы с обучающимися. Демонстрируемые знания позволяют им выбирать варианты решения воспитательных ситуаций. Однако ряд теоретических вопросов освоен преподавателями не прочно, проявляется дефицитарность в характеристиках понятийного аппарата. Ошибочные ответы были даны на вопросы, связанные с характеристиками понятий «образование», «воспитание», содержанием принципов воспитания. Также были допущены неточности в понимании логики воспитательного процесса и ошибки в формулировках основных категорий. При выполнении практикоориентированных заданий возникали трудности с выбором метода или приема для решения конкретной воспитательной задачи, опре-

делением функций куратора и актуальных форм и методов организации воспитательной работы.

На следующем этапе преподавателям было предложено пройти опросник для оценки общего уровня сформированности мотивационной готовности к воспитательной деятельности и определения степени выраженности ее основных показателей – осознанного интереса к процессу и результату воспитательной работы, положительного отношения к воспитательной деятельности, наличия мотивов самосовершенствования и преодоления затруднений, а также степени ориентированности на дальнейшую профессиональную деятельность в области воспитания.

Результаты проведенного исследования показали, что общий уровень мотивационной готовности к воспитательной деятельности у преподавателей достаточно высокий. Преобладает высокий (31 %) и средневысокий уровень мотивации (46 %). В целом большая часть педагогов демонстрирует внутреннюю настроенность на выполнение профессиональных задач в области воспитания. Педагогам интересно получать новые знания, развивать свои навыки в организации воспитательной работы с обучающимися, принимать участие в проектировании и проведении

различных воспитательных мероприятий. При этом преподаватели в небольшой степени ориентированы на дальнейшую профессиональную деятельность в сфере воспитания и демонстрируют невысокую заинтересованность в том, чтобы занимать в дальнейшем должность, напрямую связанную с организацией воспитательного процесса в образовательном учреждении. Возможно, это связано с тем, что преподаватели не в полной мере идентифицируют себя с этой деятельностью и воспринимают участие в ней как дополнительную нагрузку, требующую больших временных и эмоциональных затрат.

На последнем этапе преподавателям было предложено решить комплекс кейсовых задач, направленных на оценку предметно-практических умений и навыков, которые в совокупности могут отражать способность преподавателя к организации воспитательной работы с конкретным обучающимся и с коллективом.

Кейсовые задания выполнялись преподавателями в индивидуальном порядке. Всего участникам было предложено 4 задачи, которые необходимо было выполнить письменно. Также в перечень заданий был включен элемент демонстрации преподавателем беседы с обучающимися.

Результаты оценки сформированности предметно-практических компетенций позволили установить, что у большинства преподавателей деятельностный компонент выражен на высоком (42,5 %) и средневысоком уровне (28,5 %). Педагоги владеют навыками комплексного планирования образовательно-воспитательных и развивающих задач, умеют обосновывать выбор содержания воспитательной работы, производить выбор форм, методов и средств его организации. Однако нередко они испытывают трудности в формулировании алгоритма деятельности и конкретизации приемов и средств, используемых при достижении задач на конкретном этапе работы. Также в ходе реализации демон-

страционной части были отмечены трудности в планировании и проведении беседы с обучающимися. Некоторым преподавателям было сложно выступать перед профессиональной аудиторией и делиться опытом.

Подводя итоги первой встречи, можно отметить, что ее значимость была двусторонняя: с одной стороны преподаватели получили возможность оценить свои знания и умения в области воспитания, проанализировать испытываемые трудности и увидеть свои потенциалы, а также определить пути саморазвития в данной области, с другой стороны – организаторы занятий получили ценные эмпирические данные, которые были использованы при дальнейшем планировании практической деятельности с преподавателями в ходе следующих встреч.

Вторая встреча была посвящена задачам освоения педагогами конкретных методик проектирования, организации и проведения классного часа в колледже.

Эта встреча включала в себя две формы работы – краткая вводная лекция, на которой рассматривались вопросы психолого-педагогических особенностей возраста обучающихся СПО, личностные результаты воспитания, запрос личности на организации внеаудиторной деятельности в СПО, нормативно-правовые требования к воспитательной деятельности, базовые технологии воспитания, и мастер-класс «Интерактивные формы организации классного часа в организации среднего профессионального образования». Мастер-класс строился в субъект-субъектной технологии и предполагал актуализацию и обогащение уже имеющегося у педагогов опыта воспитательной деятельности.

Перед мастер-классом была поставлена цель – сформировать установку на применение интерактивных форм организации классного часа у классных руководителей учреждения СПО.

Задачи:

– сформировать представление о воспи-

тательных и развивающих возможностях классного часа;

– познакомить с многообразием форм организации классного часа и особенностями их применения;

– освоить приемы конструирования интерактивного классного часа.

В ходе подготовки к мастер-классу нами были определены результаты его проведения на личностно-профессиональном уровне: формирование готовности классных руководителей к применению новых форм работы, которая выражается в знании спектра педагогических инструментов, умении встраивать их в свою педагогическую практику и понимании значимости их применения; и на уровне образовательной организации: повышение качества проводимых классных часов в учреждении СПО, которое может выражаться и в усилении воспитательного эффекта от проводимой работы, и в возрастании заинтересованности, включенности студентов.

Мастер-класс, традиционно подразумевающий совершенствование практического мастерства участников, состоял из коротких теоретических блоков и практической деятельности по педагогическому конструированию классных часов.

В теоретической части были обозначены ключевые характеристики классного часа, его функции, отличительные особенности. Вместе с участниками были сформулированы черты «успешного» классного часа, причины низкой заинтересованности студентов в такой форме работы, перечень наиболее актуальных тем. Именно это обсуждение позволило прийти к общему выводу о необходимости применения новых, нестандартных форм организации работы с классным коллективом.

Практическая часть состояла из последовательной отработки отдельных приемов на каждом из этапов конструирования классного часа: определение темы и цели, формы его организации, составление плана по подготовке, проведение и анализ меро-

приятия. Например, участникам, разделенным на микрогруппы, необходимо было предложить несколько форм организации классного часа в соответствии с полученной темой и основной задачей его проведения. В ходе обсуждения итогов групповой работы коллективом были определены наиболее эффективные и нестандартные варианты, которые они готовы реализовать на практике.

Итоговым практическим заданием мастер-класса было конструирование классного часа «с чистого листа». Педагоги сами определяли актуальную тематику, формулировали цель, планировали распределение поручений в студенческом коллективе, составляли перечень ресурсного обеспечения, придумывали уместные интерактивные вставки для каждого из этапов классного часа, создавали оригинальные способы подведения итогов и анализа прошедшего события. Все эти элементы заносились в специальные бланки, которые стали прикладными результатами встречи, являясь методическими заготовками будущих классных часов. Для повышения гибкости, динамичности в подходе к разработке подобных классных встреч участникам необходимо было постоянно обмениваться своими наработками с коллегами, передавая бланки друг другу. Необходимость быстро переключаться, адаптироваться к новым условиям привела к активизации творческого мышления, уходу от стандартных способов решения педагогических задач. Кроме того, участники быстро обнаружили ресурс в коммуникации, взаимной вырубке, пользе от конструктивной оценки идей.

Ожидаемо участники с большим педагогическим стажем не были готовы к практической работе, тем более связанной с творческим поиском. Смена состава микрогрупп, постепенное усложнение практических заданий и активность некоторых коллег позволили включить в деятельность весь коллектив.

Насыщенное взаимодействие в рамках мастер-класса оставило воодушевленное настроение у участников, во время подведения итогов они выражали готовность к применению освоенных приемов работы с классным коллективом. Конечно, это не гарантирует, что в педагогической практике их предпочтение в первую очередь будет отдаваться интерактивным (субъект-субъектным) способам взаимодействия со студентами. Но полученный методический инструментарий в виде заполненных бланков со сценарными наработками и памяток с основным содержанием мастер-класса подкрепит готовность педагогов СПО к обновлению стереотипных форм работы.

Третья встреча была посвящена работе с компетенциями в области организации проектной деятельности обучающихся. Такая задача встает перед педагогами постоянно и регулярно, однако вызывает трудности в целом ряде аспектов: как помочь обучающимся сформулировать проблему проекта, как мотивировать их к проектной деятельности, как работать со студенческой командой, как преодолевать разногласия и конфликты, возникающие в ходе проектирования, как оценить вклад отдельного студента в общий результат, как выявить критерии и показатель самого проекта и работы команды над проектом и т. д.

Формой работы над повышением компетенций в этой сфере стала форсайт-сессия, которая включала в себя несколько направлений деятельности.

Первое направление – информационное (расширение собственного информационного поля в области проектной деятельности, повышение уровня информационной культуры участника). Это направление реализовывалось с помощью знакомства участников семинара с лучшими практиками проектирования в социальной и профессиональной сферах.

Второе направление – технологическое (освоение современных образовательных технологий и конкретных методик как базы

для разработки и реализации эффективной проектной деятельности).

Третье направление – коммуникативное (освоение новых форм и технологий эффективного сотрудничества, формирование коммуникативной культуры).

Четвертое направление – самообразовательное (повышение уровня самообразования) [1].

В качестве профессионально-личностных результатов третьей встречи мы видели достижение:

- способности к собственной проектной деятельности;
- способности организовывать проектную деятельность обучающихся с учетом их возраста, запросов, социального и профессионального опыта.

Форсайт-сессия «Индустрия полезных событий» проводилась в форме дискуссионной площадки. Деятельность организаторов сессии разворачивалась от момента придумывания идеи проекта до выработки тем для обсуждения, определения перечня дискуссионных вопросов, разработки идеи организации пространства для диалога, формулирования проблемных вопросов для участников.

Целью данной встречи стало формирование у участников методической готовности к процессуальному моделированию и содержательному наполнению проектной деятельности в рамках образовательного процесса.

На подготовительном этапе работы экспертной группой была проведена жеребьевка, которая позволила разделить участников на инициативные проектные сообщества (группы). Командам были представлены этапы игровой деятельности, которая была разделена на шесть периодов (по этапам проектирования). На каждый этап отводилось по десять минут.

В данном случае образовалось четыре проектных сообщества, каждое из которых определило сферу для проектных идей: образовательная сфера (предметный кружок,

дополнительная образовательная программа, факультатив и др.); досуговая сфера, то есть работа по организации свободного времени (экскурсии, поездки, походы и др.); сфера трудоустройства (платформы, самозанятость, консультационные центры и др.); воспитательная сфера (внутренние события и мероприятия образовательной организации). Каждое проектное сообщество формулировало название команды, девиз и выбирало лидера.

Основной этап включал в себя непосредственную работу проектных сообществ в строгой логике, соответствующей структуре организации проектной деятельности. Рассмотрим каждый этап.

Первый этап – «Банк идей» – подразумевал выбор направления работы группы. После этого следовало представить в графической форме модель направления проектной работы. Каждая команда презентовала модель и поясняла, что они понимают под выбранным ими направлением. Стоит отметить, что данный этап вызвал у участников небольшие затруднения, например, некоторые команды не описывали направления в рамках выбранной сферы, а представляли содержание деятельности. В данном случае эксперты индивидуально прорабатывали этот вопрос с командой.

Второй этап – «Альтернатива» – подразумевал выбор содержания проектной идеи. Каждая группа должна была конкретизировать и обосновать форму, в которой будет реализовано содержание. Участниками были выбраны такие альтернативы как программа краеведческого кружка, сценарий театрального фестиваля, модель работы консультационного центра. На данном этапе у проектных сообществ вызывало затруднение воплощение задуманного содержания в форму.

Третий этап – «Начинка» – подразумевал презентацию итогов первых двух этапов не публично, а для каждой команды в отдельности. Обмен мнениями происходил по кругу, вследствие чего каждая команда

смогла провести мини-презентацию своей идеи, услышать замечания и конкретизирующие содержания вопросы. Стоит отметить, что данная деятельность очень активизировала команды, деятельность сопровождалась бурным обсуждением и емкими замечаниями. Трудностей в определении содержания деятельности у команд не возникало.

Четвертый этап – «Работа с рекомендациями» – подразумевал работу участников внутри команды с теми замечаниями, которые лидер группы услышал от других команд. Основной задачей группы стала доработка проектной идеи и ее содержания. После обсуждения командам было предложено подготовить презентацию итогов деятельности. Особое внимание эксперты обращали на необходимость выработки имиджевых идей и деталей продукта проектирования. На презентацию отводилось по пять минут. Стоит отметить, что презентация вызвала некоторые трудности у команд. Не все команды готовы обоснованно говорить об актуальности проектной идеи сжато и конкретно; у многих участников не было четкого представления о структурных компонентах проектной идеи – большой упор строился на содержании деятельности уже внутри кружка, консультационного центра, фестиваля и др.; особую трудность вызвал момент с разработкой имиджевых идей и деталей проекта.

Несмотря на выделенные трудности, каждая команда презентовала продукт, отвечала на вопросы экспертов и принимала с благодарностью критику как один из толчков для дальнейшего саморазвития в рамках проектной деятельности.

Пятый этап – «Пространство» – подразумевал проведение рефлексии как личностной, так и коллективной. Командам было предложено поучаствовать в дискуссии с целью, которой стало определение роли проектной деятельности на уровне образовательной организации, педагогического коллектива, обучающихся и обучающегося.

В ходе итогового обсуждения и рефлексии многие участники отмечали, что проектная деятельность в организации нужна для развития, успешного прохождения аккредитации. Представители команд обращали внимание на необходимость внедрения проектной деятельности для обучающихся, т. к. готовность к проектированию на сегодняшний день пронизывает многие сферы жизни как обучающегося, так и выпускника учреждения среднего профессионального образования. Участники активно указывали на важность сформированности проектных компетенций у преподавателей образовательной организации для эффективного осуществления как образовательной, так и воспитательной деятельности с обучающимися. Описанную выше деятельность можно считать эффективной с точки зрения демонстрации формы организации проектной работы с обучающимися, создания конкретных актуальных образовательных продуктов.

Завершающим этапом работы в рамках форсайт-сессии стало проведение итоговой оценки эффективности проведённых занятий.

Результаты исследования. Количественно-аналитический дизайн результатов проведенных занятий основывался на данных, сопоставляемых «до» и «после» (test-retest) участия во встречах с учетом статистической значимости измеряемых явлений. Для оценки эффективности занятий были использованы следующие источники данных: опросник, предназначенный для самооценки уровня развития отдельных знаний и умений у педагогов в области воспитания обучающихся, проведенный в начале и в конце комплекса занятий, и рефлексивные отчеты участников после трех встреч.

Как показали результаты первого диагностического среза, преподаватели недостаточно владеют нужными в работе воспитательными технологиями (ср. з. = 4,3), считают себя недостаточно осведомленным в области воспитания (ср. з. = 4,6) и отмечают у себя дефицит практических вос-

питательных умений (ср. з. = 4,4).

При этом они открыты новому опыту и готовы инициировать или участвовать в совместных с другими преподавателями воспитательных делах (ср. з. = 7,3). В коллективе педагогов они видят единомышленников, заинтересованных в воспитании студентов (ср. з. = 7,3).

Анализ результатов второго среза показал, что у участников произошли изменения во всех показателях.

Оценка эффективности занятий с применением Т-критерия Вилкоксона показала статистически достоверное положительное изменение у участников в развитии интереса к проектной деятельности. Преподаватели отметили, что стали более заинтересованы в ее организации и привлечении студентов к участию в разработке и реализации проектов ($T = 4, p \leq 0,027$). Также изменения были установлены в области знаний и представлений о воспитательной деятельности, преподаватели отметили рост знаний в сфере основ теории проектирования ($T = 6, p \leq 0,047$) и эффективно построения воспитательного процесса ($T = 10, p \leq 0,039$). Результаты статистического анализа также показали, что преподаватели стали чувствовать себя более компетентными в воспитательной работе ($T = 10, p \leq 0,039$), была отмечена положительная динамика в овладении нужными в работе воспитательными технологиями ($T = 9, p \leq 0,032$). Также произошли изменения в степени включенности преподавателей в воспитательный процесс, они отметили, что стали с большим интересом относиться к воспитательной работе ($T = 6, p \leq 0,046$).

При этом в группе возросла нехватка практических воспитательных умений. Несмотря на полученные знания и навыки в области решения задач воспитания и развития обучающихся, осознание своих сильных сторон и трудностей, участники в рефлексивных отчетах отмечали, что «все было интересно и познавательно, но

хотелось бы больше практического опыта», «хотелось бы еще больше узнать об инновационных формах проведения воспитательных мероприятий», «захотелось пополнить практическую копилку новыми приемами и методами».

При анализе ответов участников во время групповой рефлексии также прослеживались общие тенденции. Преподаватели отмечали значимость диагностического блока, по результатам которого они получили информацию об актуальном уровне развития знаний и умений в области воспитания, а также индивидуальные рекомендации для дальнейшего профессионального саморазвития, пользу методического инструментария, с которым они познакомились в ходе участия во второй встрече, а также повышение интереса к проектной деятельности и удовлетворенность от работы в коллективе единомышленников. При этом преподаватели отметили, что им еще требуется время для того, чтобы погрузиться в технологию организации проектной деятельности обучающихся. Среди недочетов преподаватели отметили, что им удобнее было бы проходить тестирование и опросник мотивационной готовности в более свободном режиме, возможно, на рабочем месте, а также отметили общую усталость, связанную с тем, что встречи проходили во второй половине дня после учебных занятий в колледже. Вместе с тем педагоги отметили, что занятия проходили «продуктивно, деятельно», «появились идеи, которые можно взять на реализацию в дальнейшей работе», и благодарили организаторов «за работу, моменты творчества и возможность проявить лучшие стороны коллектива».

Таким образом, мы можем отметить у преподавателей рост знаний в сфере отдельных направлений организации воспитательной работы, а также повышение интереса к воспитательной деятельности в целом и собственным знаниям, возможностям и способностям в обла-

сти решения задач воспитания и развития обучающихся в частности.

Заключение. Воспитательная деятельность в организациях среднего профессионального образования – насущная необходимость, отвечающая на запросы государства, общества и личности. Воспитательная деятельность – это требование нормативного регулирования образования и ключевое средство оснащения личности эффективными личностными инструментами ответа на вызовы современного мира.

Ключевым актором воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования является педагог, который обеспечивает проникновение воспитательных практик в среду организации, в повседневное взаимодействие и коммуникацию со студентом, в учебную деятельность, структуру управления и соуправления организацией и т. д.

Педагоги организаций среднего профессионального образования, часто имея высокую квалификацию в области своей предметной деятельности, испытывают дефицит воспитательных и – шире – психолого-педагогических компетенций. Осознание этого дефицита – основа его восполнения.

Проблема дефицита компетенций не может решаться на том же уровне, на котором она возникла, то есть в самой организации СПО и силами педагогов этой организации. Гораздо эффективнее строить решение этой проблемы во взаимодействии с внешним партнером, специализирующимся в области воспитания. Лучше, если даже пространство для работы с педагогами будет «вынесено» за рамки их образовательной организации.

Такое взаимодействие должно основываться на адресном запросе участников деятельности и на результатах максимально объективной диагностики сформированности воспитательных компетенций педагогов.

Диагностику воспитательных компетенций лучше всего проводить в условиях

наблюдения за реальной воспитательной практикой, однако при невозможности сделать это необходимо учесть как минимум три аспекта – информированность в области воспитания, мотивационная готовность к воспитательной деятельности и владение практическими умениями и навыками в этой сфере.

На основе диагностики и адресного запроса строится дальнейшая работа по развитию компетенций, которая должна основываться на субъект-субъектном подходе, актуализировать имеющийся опыт педагогов, проблематизировать в отношении имеющихся воспитательных задач,

стимулировать самостоятельный поиск и создание готового методического продукта, полностью пригодного к использованию в колледже.

Необходимо устанавливать четкие показатели результативности деятельности и контролировать их достижение. По итогам методических семинаров каждый педагог получает конкретный предметный результат: личный профиль воспитательных компетенций с рекомендациями по самообразованию в этой области и совокупность методических продуктов. Это опредмечивает результаты и повышает уровень удовлетворенности педагогов обучением.

Список источников

1. *Аверин А. В., Жидиков В. В., Корнева И. В.* и др. Основы управления проектами / под ред. С. А. Полевого. – М.: Издательство «КноРус», 2020. – 258 с.
2. *Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С.* Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2 (45). – С. 4–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-vozpitanie-v-sovremennom-srednem-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 13.07.2022).
3. *Воронцова А. В., Вишневецкая О. Н., Голицына С. С., Ершова М. В., Корсакова А. А., Петрова М. С., Райкина М. А., Сулягина Т. В.* Результаты диагностики воспитательных компетенций у обучающихся программ бакалавриата направления «Педагогическое образование» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная психология. – 2022. – Т. 28, № 1. – С. 170–182. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-170-182> (дата обращения: 01.08.2022).
4. *Гутник И. Ю.* Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Наука для образования сегодня. – 2021. – Т. 11, № 4. – С. 33–45.
5. *Дудина О. П.* Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – № 1. – С. 113–118. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42915576> (дата обращения: 01.08.2022).
6. *Казаринова О. В.* Опыт и тенденции развития воспитательной системы в профессиональных образовательных организациях Кировской области в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Лучшие практики СПО: воспитательный аспект: Региональная научно-практическая конференция (Киров, 21 апреля 2021 года): сборник материалов. – Киров, 2021. – С. 6–13.
7. *Кириленко Т. В.* Создание вариативной системы воспитания в учреждении СПО // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 11. – С. 9–11.
8. *Копылов С. Н.* Воспитание как составляющая образовательного процесса в учреждениях СПО // Теоретические и методологические проблемы современных наук: материалы XV междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. Е. А. Омельченко. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2015. – С. 49–54.
9. *Остапенко И. А.* Воспитание при обучении в системе СПО как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал

«Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 456–460. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970106.htm> (дата обращения: 01.08.2022).

10. Collaboration and Transition in Initial Teacher Training / ed.: M. Wilkin, D. Sankey. – London; Philadelphia: Kogan Page, 1994. – 192 p.

References

1. Averin, A. V., Zhidikov, V. V., Korneva, I. V. and others, 2020. Project Management Fundamentals. Moscow: KnoRus Publ., 258 p. (In Russ.).
2. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu., Rodichev, N. F., Sergeev, I. S., 2021. What is upbringing in modern secondary vocational education? Professional education and labor market, no. 2 (45), pp. 4–14 (In Russ.).
3. Vorontsova, A. V., Vishnevskaya, O. N., Golitsina, S. S., Ershova, M. V., Korsakova, A. A., Petrova, M. S., Raikina, M. A., Sutyagina, T. V., 2021. The results of diagnostics of educational competencies in students of undergraduate programs of the direction “Pedagogical education”. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, no. 1, pp. 170–182 (In Russ.).
4. Gutnik, I. Yu., 2021. Pedagogical diagnostics of teacher’s professional deficits in the conditions of transformation of modern education. Science for Education Today, no. 4, pp. 33–45 (In Russ.).
5. Dudina, O. P., 2020. Monitoring of professional deficits of teachers in the system of additional professional education as a tool to improve the quality of program implementation. Scientific and methodological support for assessing the quality of education, no. 1, pp. 113–118 (In Russ.).
6. Kazarinova, O. V., 2021. Experience and trends in the development of the educational system in vocational educational organizations of the Kirov region in the context of the implementation of federal state educational standards of secondary vocational education and the development strategy of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Best practices of SPO: educational aspect: Regional scientific and practical conference (Kirov, April 21, 2021): Collection of materials. Kirov, pp. 6–13 (In Russ.).
7. Kirilenko, T. V., 2006. Creation of a variable system of education in the institution of secondary vocational education. Secondary vocational education, no. 11, pp. 9–11 (In Russ.).
8. Kopylov, S. N., 2015. Education as a component of the educational process in the institutions of secondary vocational education. Theoretical and methodological problems of modern sciences: Mat. XV intl. scientific-practical. conf. Novosibirsk: Center for the Promotion of Scientific Research, pp. 49–54 (In Russ.).
9. Ostapenko, I. A., 2017. Education during training in the system of secondary vocational education as a psychological and pedagogical problem. Scientific and methodological electronic journal “Concept”, no. 31, pp. 456–460 (In Russ.).
10. Collaboration and Transition in Initial Teacher Training / ed.: M. Wilkin, D. Sankey. London; Philadelphia: Kogan Page Publ., 1994, 192 p. (In Eng.)

Информация об авторах

А. В. Воронцова, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и акмеологии личности, Костромской государственной университет, annavorontsova@ksu.edu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>, Кострома, Россия

О. Н. Вишневская, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, Костромской государственной университет, cherry14.88@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>, Кострома, Россия

М. А. Скворцова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, Костромской государственной университет, dobrutmarina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>, Кострома, Россия

А. А. Корсакова, старший преподаватель кафедры педагогики и акмеологии личности, Костромской государственной университет, korsakova.a.a@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>, Кострома, Россия

Information about the authors

Anna V. Vorontsova, Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University, annavorontsova@ksu.edu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>, Kostroma, Russia

Oksana N. Vishnevskaya, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University, cherry14.88@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>, Kostroma, Russia

Marina A. Skvortsova, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University, dobbrutmarina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>, Kostroma, Russia

Anastasia A. Korsakova, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University, korsakova.a.a@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>, Kostroma, Russia

Вклад авторов:

Воронцова А. В. – общее руководство коллективом исследователей, программа исследования, обоснование методов исследования, организация и координация обучающей программы, единое представление текста статьи, формулирование выводов.

Вишневская О. Н. – разработка диагностических методик, проведение исследования, сбор и интерпретация эмпирических данных, вторичная математико-статистическая обработка результатов.

Скворцова М. А. – проведение форсайт-сессии по развитию компетенций педагогов в области организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, оформление текста научной статьи.

Корсакова А. А. – проведение мастер-класса по применению интерактивных форм организации классного часа у классных руководителей образовательных организаций среднего профессионального образования, описание практического опыта, оформление текста научной статьи.

Authors' contribution:

Vorontsova A. V. – general management of the research team, research program, justification of research methods, organization and coordination of the training program, unified presentation of the text of the article, formulation of conclusions.

Vishnevskaya O. N. – development of diagnostic techniques, research, collection and interpretation of empirical data, secondary mathematical and statistical processing of results.

Skvortsova M. A. – conducting a foresight session on the development of teachers' competencies in the field of organizing project and research activities of students, formatting the text of a scientific article.

Korsakova A. A. – conducting a master class on the use of interactive forms of organizing a classhour for classroom teachers of educational organizations of secondary vocational education, describing practical experience, formatting the text of a scientific article.

Поступила в редакцию 11.09.2022

Принята редакцией 26.10.2022

Submitted 11.09.2022

Accepted by the editors 26.10.2022

Научная статья

УДК 372.851

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.04

Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий

Дулатова Зайнеп Асаналиевна¹, Ковыршина Анна Ивановна¹, Лапшина Елена Сергеевна¹, Штыков Николай Николаевич¹

¹ Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

Аннотация. Формирование логических универсальных учебных действий (УУД) составляет одну из глобальных целей предметного обучения в школе. В соответствии со стандартами общего образования формированию таких УУД уделяется особое внимание. Но при этом анализ демонстрационного варианта всероссийской проверочной работы для обучающихся 4-х классов по математике показывает, что в нем средства проверки сформированности логических УУД представлены слабо. Таким образом, разработка средств диагностики и развития логических УУД обучающихся начальной школы остается актуальной задачей для исследований.

Целью нашего исследования является, с одной стороны, разработка подхода к использованию специфического анализа результатов выполнения обучающимися заданий логического характера с простым математическим содержанием для диагностики уровня сформированности отдельных видов логических УУД. С другой стороны, разработка рекомендаций по организации решения этих заданий, направленных на осознанное выполнение обучающимися логических УУД.

Методологически наше исследование опирается на психологические и педагогические теории развития различных компонент мышления, в том числе на эмпирические подходы к формированию и оценке умственных действий в процессе обучения математике.

Результаты. В статье представлены результаты эксперимента по апробации разработанных авторами заданий с простым математическим содержанием, направленных на диагностику сформированности отдельных видов логических УУД. Приведен оригинальный подход к анализу результатов выполнения заданий, соответствующий цели выявления уровня сформированности отдельных видов логических УУД. Анализ показал несформированность у большинства из школьников устойчивого выполнения общелогических действий абстрагирования, анализа, синтеза, сравнения, обобщения и конкретизации. Приводятся рекомендации по организации обучения математике, направленного на развитие логических УУД.

В заключении описывается специфика разработанного подхода к диагностике уровня сформированности логических УУД.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия; диагностика развития логического мышления; анализ; синтез; абстрагирование; конкретизация

Для цитирования: Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н. Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 43–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.04>

On the Issue of Diagnostics of the Level of Formation of Logical Universal Learning Activities

Zainep A. Dulatova¹, Anna I. Kovyrshina¹, Elena S. Lapshina¹, Nikolay N. Shtykov¹

¹ Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Abstract. The development of logical universal learning activities (ULAs) is one of the global aims of subject-based learning at school. In accordance with the standards of general education, special attention is paid to the formation of these ULAs. But at the same time the analysis of the demo version of the All-Russian test on mathematics for 4th grade students shows that the means of checking the formation of logical ULAs are poorly represented. Thus, the development of tools for diagnostics and development of logical skills of elementary school students remains an important research task.

The purpose of our study is, on the one hand, to develop an approach to the use of specific analysis of the results of students' solutions of logical problems with simple mathematical content in order to diagnose the level of formation of some types of logical ULAs. On the other hand, development of recommendations for organizing solutions of these problems, aimed at students' conscious solution of logical ULAs.

Methodology. From methodological point of view our research is based on psychological and pedagogical theories of the development of various thinking components, including empirical approaches to the formation and evaluation of mental actions in the process of learning mathematics.

Results. In the article the results of the experiment on approbation of the problems with simple mathematical content developed by the authors, aimed at diagnosing the formation of some types of logical skills are represented. An original approach to the analysis of the results of the solution of problems for revealing the level of formation of certain types of logical ULAs is presented. According to our study most of the students are not able to perform abstracting, analyzing, synthesizing, comparing, generalizing, and specifying general logical actions in a stable way. Recommendations for organizing mathematics teaching aimed at the development of logical ULA are given.

In conclusion the specifics of the developed approach to diagnostics of the level of logical ULA are described.

Keywords: logical universal learning activities; diagnostics of the development of logical thinking; analysis; synthesis; abstraction; concretization

For citation: Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2022. On the issue of diagnostics of the level of formation of logical universal learning activities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 43–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.04>

Введение. Постановка проблемы.

Оценивание уровня развития логического мышления ребенка продолжает оставаться актуальным предметом современного исследования. Диагностика развития мышления обучающихся нередко используется как механизм, позволяющий сделать некие выводы об эффективности школьной системы образования в целом. На основе результатов такой оценки предлагаются различные подходы к преобразованию

содержания средств и методик обучения. Учитывая важность результатов проводимых исследований, следует уделять особое внимание методологии диагностирования и содержанию диагностических материалов.

В статье для нас особый интерес будут иметь исследования детей 10–11 лет (обучающихся 4-х классов), мышление которых находится в процессе перехода на стадию формальных операций [5]. Сложность изме-

рений конструкторов, касающихся мышления, у детей более младшего возраста отмечается в статье Д. А. Федерякина, Г. С. Лариной, Е. Ю. Кардановой [8]. В частности, приводятся данные, подтверждающие взаимосвязь математической и читательской грамотности младших школьников и имеющие определяющее влияние на развитость их логического мышления. При проведении соответствующей диагностики обучающихся основной и средней школы необходимо учитывать, что уровень предметных знаний школьника будет влиять на успешность выполнения им заданий логического характера, обладающих более сложным и насыщенным предметным содержанием, чем в начальной школе.

Цель исследования – разработка подхода к использованию специфического анализа результатов выполнения обучающимися заданий логического характера с простым математическим содержанием для диагностики уровня сформированности отдельных видов логических универсальных учебных действий.

Начнем наше исследование с рассмотрения различных подходов к диагностике уровня сформированности логических универсальных учебных действий и связанных с ними конструкторов. В проводимом обзоре основное значение для нас будет иметь следующее. Во-первых, как понимается исследуемая логическая компонента, ее структура и содержание. Во-вторых, соответствие содержания диагностических материалов поставленным задачам измерения соответствующих показателей.

Обзор научной литературы по проблеме. Ведущая роль среди образовательных предметов в развитии логического мышления школьника традиционно принадлежит математике. В связи с этим в федеральных образовательных стандартах начальной, основной и средней школы требования к уровню сформированности логических универсальных учебных действий представлены в первую очередь в описании

метапредметных результатов освоения образовательной программы и предметных результатов по математике. На базовом уровне обучающийся 4-го класса должен овладеть учебными действиями, которые мы будем определять как *формально-логические*: уметь определять истинностные значения простейших высказываний, оперировать логическими связками (среди которых обозначены только импликация и конъюнкция), понимать различие между общими и частными высказываниями [7]. *Общелогические* действия, к которым относят абстрагирование, конкретизацию, обобщение, сравнение, анализ, синтез, представлены в неявной форме. Согласно стандарту обучающиеся должны уметь сравнивать объекты по разным основаниям, «объединять объекты» (осуществлять синтез) и их части (выделенные в процессе анализа), классифицировать объекты. Отметим, что даже в образовательном стандарте демонстрируется фрагментарное понимание базовых логических универсальных учебных действий. В перечне формально-логических связей почему-то отсутствует дизъюнкция. Фрагментарность касается и общелогических действий, среди которых мы не находим абстрагирования, конкретизации, обобщения. Анализ и синтез естественным образом связываются с процессом обработки информации: «анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию». Форме представления информации уделяется большее внимание, чем ее логической структуре [3]. Мы попытаемся показать далее, что это не всегда оправданно. Обратимся к демонстрационному варианту Всероссийской проверочной работы для обучающихся 4-х классов [1]. Он содержит ряд заданий вычислительного характера и ряд заданий на построение математических моделей реальных ситуаций. В соответствии с требованиями образовательного стандарта условие этих заданий выражено в различных формах: текста, рисунка, таблицы

и т. д. При этом мы не встречаем в тексте заданий суждений, в которые входят кванторные слова «некоторые», «все» (хотя понимание этих слов и умение ими оперировать обозначено в стандарте). Логическая связь между условиями во всех заданиях конъюнктивная. Задания, направленные на понимание имплицативных и дизъюнктивных суждений, общих и частных суждений отсутствуют, что способствует упрощению логической структуры заданий, несмотря на видимое разнообразие форм представления информации. В международном исследовании качества математического и естественно-научного образования TIMSS выделяются такие группы оцениваемых когнитивных операций, как «знание», «применение», «рассуждение» [9]. В тесте для обучающихся 4-го класса два задания предназначены для оценки вида деятельности «рассуждение». В 2019 г. в России проценты выполнения этих заданий составили 74 % (тема «Представление данных») и 31 % (тема «Числа»). Интересно заметить, что с заданием, направленным на проверку навыков работы с табличной информацией, школьники справились весьма успешно. И практически в два раза меньше процент выполнения задания комбинаторного характера, которое потребовало построения простой, но нестандартной математической модели. В условии сказано, что нужно двумя способами разделить класс из 30 человек на группы из одинакового числа школьников, причем количество школьников в каждой группе должно быть нечетным. Таким образом, связь между заданными ограничениями имеет конъюнктивный характер, одно из ограничений выражено общеутвердительным суждением, содержащим кванторное слово «каждый». В комментариях экспертов указаны вероятные причины неправильного выполнения задания: сложность в построении математической модели, вариативность ответа и неверное понимание условия, когда в ответ выписывались вари-

анты с четным количеством детей в группах. В нашем эксперименте при выполнении заданий школьники испытывали трудности того же рода. Считаем, что это совпадение имеет неслучайный характер, закономерно обнаруживая те проблемные зоны, которые остаются скрытыми за слишком общими формулировками в постановке задач формирования логического мышления школьников. И. Л. Углова, И. Н. Пригожина в разработке методологии для автоматизированной оценки уровня развития мышления школьников выделяют структуры, возникающие на стадии формальных операций: логика высказываний, комбинаторные операции, «структура четырех трансформаций INRC» [6]. Мы видим здесь важное указание на комбинаторную составляющую логического мышления. Отметим отсутствие среди перечисленных структур логики предикатов. В диагностических материалах задания на оценивание сформированности комбинаторных операций изолированы от заданий на оценивание сформированности логических операций, чем вызвана их, возможно, излишняя алгоритмичность. Взаимосвязь комбинаторных и логических операций иллюстрируется теми же заданиями из диагностического теста. Приведем некоторые фрагменты: «составь все возможные сочетания», «сочетания одинаковые, если состоят из одних и тех же элементов» и т. д.

Методология и методы исследования. Методологически наше исследование опирается на психологические и педагогические теории развития различных компонент мышления, в том числе на эмпирические подходы к формированию и оценке умственных действий в процессе обучения математике [2; 4; 10]. В процессе исследования применялись как теоретические (анализ информации из различных источников, сравнительно-сопоставительный анализ требований к развитости логического мышления, анализ существующих

подходов и средств диагностики его развитости, конструирование диагностических материалов, рефлексивный анализ деятельности при выполнении заданий и т. д.) и эмпирические методы (диагностический эксперимент по оценке сформированности у обучающихся 4-го классов требуемого в нормативных материалах уровня логического мышления с использованием результатов выполнения обучающимися в письменном виде разработанных заданий открытого типа). Использование для диагностики заданий открытого типа с развернутыми ответами в письменной форме позволяет, в отличие от автоматизированной формы проверки тестов, оценить «видимую часть» процесса размышлений ребенка. Кроме того, это дает представление о его речи, умении представлять свои мысли, о понимании того, что он считает нужным представить в ответе задания.

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных организаций г. Иркутска. Выборку исследования составили 110 обучающихся 4-х классов. Детям было предложено письменно выполнить в течение 50 минут 5 заданий. Было разработано два варианта заданий, отличающихся числовыми данными. Сами задания приведены в следующем разделе. Можно заметить, что во всех заданиях превалирует логическая составляющая. Простейшие арифметические и геометрические конструкции заданий № 2, 3, 4 (прямоугольник, цифры, четные и нечетные числа, арифметические действия) были ясны участникам эксперимента.

Мы не предполагали проводить индивидуальную оценку уровня сформированности отдельных умственных действий участников эксперимента. Нас интересовало, как дети понимают текст задания, его логическую структуру, особенности рассуждений детей и их представлений. Отметим, что наибольшее количество верно выполненных заданий – 4, при этом каждое из 5 заданий было кем-то верно выполнено. Все

задания школьники выполняли самостоятельно, но эксперимент предполагал, что условия заданий школьниками будут поняты правильно. Для этого перед выполнением заданий по их содержанию были даны дополнительные пояснения.

Ответам участников эксперимента были присвоены соответствующие числовые значения (ранги) согласно следующим критериям.

Ранг 4 – обучающийся понимает формулировку задания, строит верную математическую модель. В решении представлены логически обоснованные рассуждения, обосновывающие получение ответа (в заданиях № 2 и № 4 такого обоснования не требуется).

Ранг 3 – обучающийся в целом понимает формулировку задания, но допускает в решении арифметическую или логическую ошибку, к одной из которых мы относим отсутствие необходимого обоснования.

Ранг 2 – обучающийся не понимает формулировку задания: путается с понятиями, не понимает требование задачи.

Ранг 1 – решение задания отсутствует.

Далее представлены диагностические задания, для каждого из которых эти критерии конкретизированы. После задания приведены несколько вариантов его выполнения участниками, экспертные оценки решений. Стилистика текстов обучающихся при этом не менялась.

Задание № 1. Если кучу песка пересыпать в 6 одинаковых мешков, то 5 мешков будут заполнены, а в шестой мешок можно еще насыпать 20 кг песка. Если же эту кучу пересыпать в 5 таких же мешков, то останется еще 70 кг песка в куче. Сколько кг песка входит в один мешок? (Напишите, как вы получили этот ответ.)

Решение задания № 1 (Вариант 1): «Ответ: 90 кг в первом мешке. 5 мешков полные и 70 кг осталось и в 6 можно их положить и хватит еще места на 20 кг. $70 + 20 = 90$ (кг)»

Оценка эксперта: Ранг 4

Решение задания № 1 (Вариант 2): представлено на рис. 1.

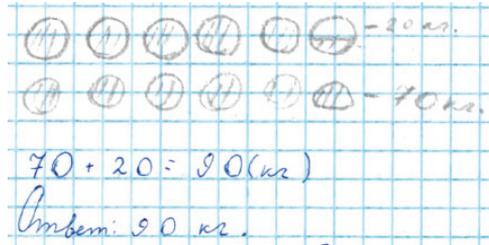


Рис. 1. Решение для задания № 1 (Вариант 2)

Оценка эксперта: Ранг 4

Решение задания № 1 (Вариант 3) « $x \cdot 6 + 45 = x \cdot 7 - 25$ »

Оценка эксперта: Ранг 4. Участник не довел решение до конца, столкнувшись с техническими трудностями. Но продемонстрировано верное понимание условия задачи, правильно построена математическая модель.

Решение задания № 1 (Вариант 4) « $70 + 20 = 90$ (кг) Ответ: 90 кг входит в один мешок»

Оценка эксперта: Ранг 3. Участник понимает задачу, проводит верные вычисления, но не дает никакого логического обоснования арифметическим выкладкам.

Решение задания № 1 (Вариант 5) « $6 + 5 = 11$ мешков будет. $11 \cdot 5 = 55$. Ответ: 55 кг входит в один мешок»

Оценка эксперта: Ранг 2. Полное непонимание реальной ситуации, описан-

ной в задании.

Задание № 2. На доске написаны цифры 1 3 7 9 5 1. Расставьте между некоторыми цифрами два знака «+» и один знак «-», чтобы получилось число, оканчивающееся на 3.

Решение задания № 2 (Вариант 1) « $1 \cdot 3 + 7 \cdot 9 + 5 \cdot 1 = 133$ »

Оценка эксперта: Ранг 4.

Решение задания № 2 (Вариант 2) « $1 \cdot 3 + 7 + 9 + 5 + 1$ »

Оценка эксперта: Ранг 2. Нарушено ограничение на количество знаков сложения, ясно сформулированное в условии.

Задание № 3. Найдите наименьшее число, в котором только четные цифры, а сумма соответствующих этим цифрам однозначных чисел равна 34. Объясните (напишите словами!), что это число самое маленькое.

Решение задания № 3 (Вариант 1) Ответ: 28888 (см. рис. 2)



Рис. 2. Решение для задания №2 (Вариант 1)

Оценка эксперта: Ранг 4. Участник получил верный ответ. Он не дает пояснения некоторым ключевым моментам задания, но понимает, что требует обоснования минимальности указанного числа. Участник ее доказывает путем полного перебора всех вариантов расположения цифры 2.

Решение задания № 3 (Вариант 2)

« $28888 = 2+8+8+8+8=34$ »

Оценка эксперта: Ранг 3. Получен правильный ответ. Участник записывает числовое равенство (которое надо понимать условно), показывая, что сумма цифр удовлетворяет условию. При этом сам выбор цифр и их порядок в числе логически не обоснованы.

Решение задания № 3 (Вариант 3)
 « $8 + 8 + 8 + 6 + 2 + 2 = 34$ »

Решение задания № 3 (Вариант 4)
 « $16 + 16 + 2 = 34$ »

Решение задания № 3 (Вариант 5)
 «0, 2, 4, 6, 8»

Оценка эксперта: Ранг 2. Варианты 3, 4, 5 иллюстрируют трудности в понимании условия задания № 3 у школьников. В варианте 3 участник понимает, что речь идет о четных цифрах и записывает их. В варианте 4 школьник осознает, что 34 является суммой каких-то четных чисел, и он выписывает эти числа. Наконец, в варианте 3 мы имеем большее приближение к решению, участник раскладывает 34 в сумму четных однозначных чисел (цифр), но не знает, что с этим делать дальше. Подавляющее большинство участников не смогли разобраться с понятием «цифры числа» (проективная функция) и понятием «сумма цифр» (функ-

ция от нескольких аргументов).

Задание № 4. На листе клетчатой бумаги нарисован прямоугольник 7×8 клеток. Разрежьте его на 7 различных прямоугольников по сторонам клеток так, чтобы среди них был ровно один прямоугольник, состоящий из 6 клеток (квадрат тоже считается прямоугольником).

Варианты выполнения задания № 4 различных рангов представлены на рис. 3. Решение ранга 3: прямоугольник разрезан на 7 прямоугольников, но среди них есть одинаковые. Решение ранга 2: одна из фигур не является прямоугольником. Интересно отметить, что числовое ограничение на количество фигур соблюдалось в решении большинством участников эксперимента. Как правило, нарушались требования геометрического и логического характера (все фигуры должны быть прямоугольниками, все прямоугольники должны быть различны).

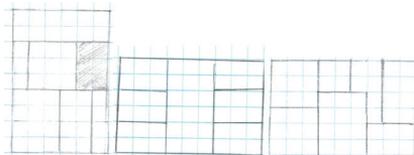


Рис. 3. Решение для задания № 4 (Ранги 4, 3, 2)

Задание № 5. В ряд разместили 15 шариков жёлтого, красного и черного цветов, из которых хотя бы два черного цвета. Было сделано три высказывания:

- 1) «Красных шариков больше, чем жёлтых шариков, и красных шариков больше, чем черных шариков»;
- 2) «Между любыми двумя черными ша-

риками нет ни одного красного»;

- 3) «Никакие два шарика одного цвета не находятся рядом».

Могут ли все три высказывания быть верными? (Если да, то приведите пример. Проверьте, что все условия выполнены. Если нет, то объясните почему.)



Рис. 4. Решение для задания № 5 (Вариант 1)

Решение задания № 5 (Вариант 1). Ответ: да (см. рис. 4).

Оценка эксперта: Ранг 4.

Решение задания № 5 (Вариант 2). «Невозможно соблюдать все условия: у нас должно быть хотя бы два черных шарика,

а по условиям нельзя поставить шарик одного цвета рядом. А между черными не должно красного значит если поставить, то становится столько же или больше, чем красного ведь их надо чередовать по третьему условию».

Оценка эксперта: Ранг 3. Участник понимает суть требований, но не может построить нужную конструкцию.

Решение задания № 5 (Вариант 3). «1) неверное высказывание, потому что красных шариков не больше чем желтых, но больше чем черных; 2) это верно; 3) это верно».

Оценка эксперта: Ранг 2. Распространенная ошибка – непонимание конъюнктивной связи между ограничениями. Школьник проверяет истинность каждого из суждений для некоторых наборов шариков (которые в решении он не приводит).

Результаты исследования. Обсуждение. Нами были получены пять эмпирических распределений рангов, характеризующих уровень выполнения заданий участниками эксперимента. Посредством критерия согласия распределений χ^2 Пирсона проверяем гипотезу о различиях в распределении рангов по каждому заданию. Распределения для комбинаторных заданий № 3 и № 5 статистически не различаются ($\chi^2 = 5,7$, $\chi^2(\text{крит.}) = 7,8$, уровень значимости не выше 5 %). Эти задания имеют близкий уровень сложности, но при этом задание № 5 содержит логические ограничения, выраженные суждениями с несколькими кванторами. Задание № 3 содержит числовую конструкцию, которая требует логического обоснования минимальности. Также распределения рангов для заданий № 1 и № 3 незначимо различаются, но при этом различия между распределениями рангов для заданий № 1 и № 5 статистически достоверны. Таким образом, мы наблюдаем нетранзитивность рассматриваемого отношения.

Анализ выполнения заданий (см. рис. 5) показал наличие практически у всех про-

блем с пониманием условий и требований задачи, то есть с пониманием текстов. Те ошибки, которые допустили школьники, показывают несформированность у большинства из них устойчивого выполнения общелогических действий абстрагирования, анализа, синтеза, сравнения, обобщения и конкретизации. Действительно, понимание задачи начинается с анализа текста: выделения в нем объектов и их характеристик, связей и отношений между разными объектами, между характеристиками объектов. В процессе этого анализа определяется структура суждений: выделяются простые суждения и логические операции, их связывающие; в простых суждениях выделяются субъекты и предикаты; сравниваются субъекты и предикаты разных суждений с целью установления их эквивалентности и т. д. Далее происходит синтез информации об объектах и их характеристиках из разных суждений, входящих в условие задачи, и из той информации о них, которой уже владеет обучающийся. Сборка информации проводится, как правило, в процессе построения информационной модели в виде краткой записи условий задачи, возможно с применением схем, графов, графиков, таблиц и т. д. Как процесс сравнения, так и процесс синтеза основывается на абстрагировании от ряда несущественных в данных условиях свойств объектов. Обобщение и конкретизация, являющиеся противоположными, в некотором смысле, действиями, позволяют перейти от данной конкретной ситуации к ее представлению в общем виде, который позволяет применить предыдущий опыт для построения модели.

На примере задания № 5 мы покажем, каким образом можно организовать деятельность, направленную на осознанное применение общелогических и формально-логических действий при решении логико-математической задачи.

учебных действий. Часть I // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 24–33.

4. Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н. Средства развития общелогического универсального учебного действия анализа и культуры его трансляции в процессе подготовки будущих учителей математики // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 48–57.

5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с.

6. Уланова И. Л., Погожина И. Н. Что может предложить новая методология оценки мышления школьников современному образованию // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 4. – С. 8–34.

7. Федеральный государственный образова-

тельный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.10.2022).

8. Федерякин Д. А., Ларина Г. С., Карданова Е. Ю. Измерение базовой математической грамотности в начальной школе // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 2. – С. 199–226.

9. Timms 2015 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science / eds. I. V. S. Mullis, M. O. Martin, S. Goh, K. Cotter. 2016. – URL: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/> (дата обращения: 06.10.2022).

10. Thompson D. R. Learning and teaching indirect proof // The Mathematics Teacher. – 1996. – Vol. 89 (6). – P. 474–482.

References

1. All-Russian tests: 4ART Available at: <https://4vpr.ru/4-klass/440-demoversija-vpr-po-matematike-2022.html> (accessed: 01.10.2022). (In Russ.)

2. Gilev, A. A., 2010. Systematization of cognitive Operations. Vestnik of the Samara State Technical University, no. 3, pp. 27–31. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Dulatova, Z. A., Kovyrrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2018. Formation, development and evaluation of logical universal learning activities. Part I. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 24–33. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Dulatova, Z. A., Kovyrrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2021. Organization of training of future teachers, aimed at forming their culture of translatoon of universal learning activities, no. 5, pp. 48–57. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Piaget, J., 2008. The language and thought of the child. Moscow: Rimis Publ., 416 p. (In Russ.)

6. Ulanova, I. L., Pogozhina, I. N., 2021. What

the New Measure of Thinking in School Students Has to Offer to Contemporary Education. Educational Studies Moscow, no. 4, pp. 8–34. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Federal state educational standard of primary general education. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 01.10.2022). (In Russ.)

8. Federiakin, D. A., Larina, G. S., Kardanova, E. Yu., 2021. Measuring Basic Mathematical Literacy in Elementary School. Educational Studies Moscow, no. 2, pp. 199–226. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., Cotter, K., eds., 2016. Timms 2015 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science. Retrieved from Boston College. Available at: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/> (accessed 06.10.2022). (In Eng.)

10. Thompson, D. R., 1996. Learning and teaching indirect proof. The Mathematics Teacher, vol. 89 (6), pp. 474–482. (In Eng.)

Информация об авторах

З. А. Дулатова, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8146-1009>, Иркутск, Россия

А. И. Ковыршина, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, annkow@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4056-4962>, Иркутск, Россия

Е. С. Лапшина, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, esl7828@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7872-8179>, Иркутск, Россия

Н. Н. Штыков, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин, Иркутский государственный университет, tukubik8@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3298-078X>, Иркутск, Россия

Information about the authors

Zainep A. Dulatova, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, dulatova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8146-1009>, Irkutsk, Russia

Anna I. Kovyrshina, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, annkow@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4056-4962>, Irkutsk, Russia

Elena S. Lapshina, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, esl7828@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7872-8179>, Irkutsk, Russia

Nikolay N. Shtykov, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Social and Economic Disciplines, Irkutsk State University, tukubik8@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3298-078X>, Irkutsk, Russia

Вклад авторов:

Дулатова З. А. – научное руководство; разработка методологических оснований исследования; анализ проявления общелогических умений в процессе диагностики обучающихся 4-х классов разработанными авторскими средствами; разработка подхода к организации обучения школьников решению задач с математическим содержанием, направленного на развитие их общелогических умений; оформление научного текста.

Ковыршина А. И. – сбор эмпирических данных; обработка, анализ и интерпретация результатов эксперимента, в том числе с применением стандартизированных методик; оформление научного текста.

Лапшина Е. С. – обзор литературы; проведение диагностического эксперимента в 4-х классах разработанными авторскими средствами; сбор эмпирических данных; обработка, анализ и интерпретация результатов эксперимента; оформление научного текста.

Штыков Н. Н. – разработка авторских средств с математическим содержанием для диагностики сформированности общелогических умений у школьников 4–5-х классов; обработка и анализ результатов эксперимента; оформление научного текста.

Contribution of the authors:

Dulatova Z. A. – scientific guidance; development of methodological foundations of research; analysis of the manifestation of general logical skills in the process of diagnosing students of grades 4 by the developed author's means; development of an approach to the training of students to solve problems with mathematical content for development of their general logical skills; design of the scientific text.

Kovyrshina A. I. – collection of empirical data; processing, analysis and interpretation of the results of the experiment, including the use of standardized techniques; design of the scientific text.

Lapshina E. S. – literature review; conducting a diagnostic experiment in grades 4 by the developed author's tools; collection of empirical data; processing, analysis and interpretation of the results of the experiment; design of the scientific text.

Shtykov N. N. – development of the author’s tools with mathematical content for diagnosing the formation of general logical skills in students of grades 4–5; processing and analysis of the results of the experiment; design of the scientific text.

Поступила в редакцию 11.09.2022

Submitted 11.09.2022

Принята редакцией 26.10.2022

Accepted by the editors 26.10.2022

Научная статья
УДК 374+379.8
DOI: 10.15293/1813-4718.2206.05

Потенциал детского оздоровительного лагеря в личностном развитии вожатого

Дейч Борис Аркадьевич¹, Киселева Елена Васильевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья подготовлена по результатам исследования, проведенного в детских оздоровительных лагерях в 2022 г. В статье анализируется, как профессиональная деятельность вожатого детского оздоровительного лагеря влияет на развитие у молодых людей ряда личностных качеств и способностей. Исследование проводилось методом анкетирования, в котором приняли участие вожатые четырех регионов Российской Федерации (Новосибирская область, Пермский край, Ростовская область, Тюменская область). Результаты исследования подтверждаются значительной выборкой – в анкетировании приняли участие более четырехсот пятидесяти вожатых, работающих в детских оздоровительных лагерях на второй и третьей сменах.

Цель статьи – проанализировать возможности вожатской организации в личностном развитии молодых людей – вожатых детских оздоровительных лагерей.

Методология и методы исследования. Методологическая основа данного исследования включает: подход к воспитанию как процессу создания благоприятных условий для развития личности; подходы, лежащие в основе гуманитарной, социальной, педагогической экспертизы; идеи, отражающие позиционный, гуманистический, событийный подходы. Основными исследовательскими методами, используемыми для решения поставленных задач и достижения цели, были анализ и синтез, а также эмпирические методы – социологический опрос, анкетирование через сеть Интернет.

Заключение статьи представляет выводы о том, что профессиональная деятельность в качестве вожатого детского оздоровительного лагеря способствует развитию у молодых людей таких групп качеств, как организаторские, коммуникативные, профессиональные и гуманистический настрой. Личностному развитию вожатых способствует как предварительная подготовка в школах вожатского дела детских оздоровительных лагерей и в рамках специальных дисциплин в вузах и колледжах, связанных с педагогическим образованием, так и условия работы в детском оздоровительном лагере: практически круглосуточное взаимодействие с детьми, ответственность за их жизнь и здоровье, ответственность за качество организации их отдыха и оздоровление, желание сделать его интересным и творческим и многое другое. В процессе работы соответствующие качества формируются и развиваются, что является еще одним эффектом деятельности детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: вожатый; детский оздоровительный лагерь; личностное развитие

Для цитирования: Дейч Б. А., Киселева Е. В. Потенциал детского оздоровительного лагеря в личностном развитии вожатого // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.05>

The Potential of a Children's Health Camp in the Personal birth of a Counselor

Boris A. Deich, Elena V. Kiseleva

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article was prepared based on the results of a study conducted in children's health camps in 2022. The article analyzes how the professional activity of a children's health camp counselor affects the development of a number of personal qualities and abilities in young people. The study was conducted by the method of questioning, in which counselors from four regions of the Russian Federation took part (Novosibirsk region, Perm region, Rostov region, Tyumen region). The results of the study are confirmed by a large sample - more than four hundred and fifty counselors working in children's health camps on the second and third shifts took part in the survey.

The purpose of the article is to analyze the possibilities of a counselor in the personal development of young people - counselors of children's health camps.

Methodology and research methods. The methodological basis of this study includes: an approach to education as a process of creating favorable conditions for personal development; approaches underlying humanitarian, social, pedagogical expertise; ideas reflecting positional, humanistic, event-based approaches. The main research methods used to solve the set tasks and achieve the goal were analysis and synthesis, as well as empirical methods - a sociological survey, questionnaires via the Internet.

The conclusion of the article presents the conclusions that professional activity as a counselor of a children's health camp contributes to the development in young people of such groups of qualities as organizational, communicative, professional and humanistic attitude. The personal development of counselors is facilitated by both preliminary training at the schools of counselors of children's health camps and within the framework of special disciplines in universities and colleges related to teacher education, as well as working conditions in a children's health camp: almost round-the-clock interaction with children, responsibility for their life and health, responsibility for the quality of the organization of their recreation and recovery, the desire to make it interesting and creative, and much more. In the process of work, the relevant qualities are formed and developed, which is another effect of the activities of the children's health camp.

Keywords: counselor, children's health camp, personal development.

For citation: Deich, B. A., Kiseleva, E. V., 2022. The Potential of a Children's Health Camp in the Personal birth of a Counselor. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.05>

Введение, постановка проблемы. Современный период организации деятельности детских оздоровительных лагерей уже давно характеризуется глубоким и внимательным научным анализом возможностей, потенциалов и ресурсов лагеря для развития личности детей и подростков. Однако значительно меньше внимания уделяется проблемам личностного развития вожатых детских оздоровительных лагерей. Между

тем, речь идет о молодых людях, то есть о возрасте, для которого личностное развитие и воспитание остается актуальным. Детские оздоровительные лагеря сегодня в полной мере способны качественно реализовать воспитательные функции и создать развивающие личность условия не только для детей, но и для молодежи, которая осуществляет там профессиональную деятельность. В определенной степени это

отражается в программах подготовки водителей в виде одной или нескольких задач, но в большей мере речь там идет о формировании профессиональных компетенций будущих водителей. Необходимо понимать, что даже если личностное развитие водителя не отражено в программе подготовки, то само содержание его профессиональной деятельности косвенно направлено на решение этой задачи. Анализ научных работ прошлых лет, связанных с проблемой развития личности в условиях временных коллективов, показал, что развивающий потенциал условий педагогического коллектива детского оздоровительного лагеря являлся предметом исследований. Но в современной практике изучения ресурсов детского лагеря для развития личности водителя встречается не так много исследований, которые могут доказательно подтвердить развивающие эффекты профессиональной деятельности водителя на его личностное развитие. Таким образом, можно говорить о необходимости проведения гуманитарной экспертизы данной направленности и сформулировать следующую исследовательскую проблему: каков потенциал детского оздоровительного лагеря для личностного развития молодых людей в период их работы в качестве водителя детского оздоровительного лагеря. Решение данной проблемы является целью статьи.

Обзор научной литературы по проблеме. В отечественной педагогической науке есть яркие имена исследователей проблем развития личности в условиях детского оздоровительного лагеря. К таким именам безусловно относятся: А. Г. Кирпичник, А. Н. Лутошкин, Л. И. Уманский [7].

Проблемами подготовки будущих водителей к профессиональной деятельности, формирования у них необходимых компетенций, а также методикой организации деятельности водителя детского оздоровительного лагеря занимаются А. А. Данилков, Н. С. Данилкова, Е. В. Лисецкая,

С. И. Панченко и др. [4; 6; 9], возможности использования педагогической анимации в работе водителя подробно исследованы в работах И. И. Шульги [12]

Развивающий потенциал педагогической деятельности детского оздоровительного лагеря качественно проанализирован в работах Б. А. Дейча, Е. В. Киселевой, Н. Н. Киселева и др. [5; 13]. Анализу потенциала и эффектов реализации педагогических технологий в различных образовательных средах посвящены работы Л. В. Байбородовой [2].

Идее анализа развивающих возможностей и эффектов различных образовательных и воспитательных пространств уделяется в научной литературе достаточно большое внимание. Экспертному анализу и гуманитарной экспертизе эмоциональной безопасности образовательной среды, следовательно, сохранности ее развивающего влияния посвящены работы И. А. Баевой, Е. Б. Лактионовой. Данный вид экспертизы строится на принципах комплексной гуманитарной экспертизы и является необходимым условием для полноценного личностного развития всех субъектов педагогического процесса. Предметом выступают субъективные (психологические) условия и предпосылки для личностного развития участников педагогического процесса [1, с. 7]. Анализу эффектов реализации образовательных программ в различных условиях уделяют внимание и западные исследователи. Б. Мильштейн, С. Ф. Веттерхолл исследуют надежность, обоснованность и восприимчивость инструментов оценки программы, утверждая, что важно обеспечить, чтобы инструменты (например, тесты, опросники и т. д.), используемые при оценке программ, были максимально надежными, достоверными и восприимчивыми [15]. Западные исследователи много внимания уделяют развитию эмоционального интеллекта, социальному обучению в условиях

различных образовательных пространств и экспертным оценкам результатов данного обучения [16; 17; 18; 19].

Методология и методы исследования. Методологические основания исследования включают следующие подходы: понимание воспитания как управления процессом формирования и развития личности, посредством формирования благоприятных для этого условий в различных воспитательных пространствах (В. А. Караковский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова); идеи, лежащие в основе гуманитарной экспертизы, отражающие специфику экспертизы в социальной сфере – по целям, смыслу и средствам (С. Л. Братченко, В. А. Луков, Б. Г. Юдин и др.) [3; 8]. Методологические основы исследования включали также следующие подходы: гуманистический, ориентированный на личность и ее потребности; событийный подход, определяющий воспитательный процесс как единство ярких, эмоциональных и индивидуально значимых событий в жизни ребенка; позиционный подход, строящийся на основе идеи, что воспитание – это особая духовно-практическая деятельность, которую педагог должен выстраивать сам, полагая ее цели, насыщая ее ценностями, подбирая методы и средства, анализируя процесс деятельности.

Решение задач и достижение цели исследования опирались на такие теоретические и эмпирические методы как: анализ социологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; исследование эффектов детского лагеря на развитие личности вожатого (социологический опрос, интервьюирование вожатых, руководителей детских оздоровительных лагерей и центров); статистический анализ полученных данных, их систематизация и интерпретация. Проведение социологического опроса реализовывалось через он-

лайн-анкетирование в сети Интернет.

Результаты исследования, обсуждение. Анкетирование детей проводилось в рамках исследования, в которое были включены детские оздоровительные лагеря 6 регионов Российской Федерации. При этом в анкетировании принимали участие 4 группы респондентов: дети, отдыхающие в лагере, их родители, вожатые и представители старшего педагогического состава детских оздоровительных лагерей. Однако два региона не представили данных исследования по вожатым, в связи с чем наша выборка включает в себя 4 региона: Новосибирская область, Пермский край, Ростовская область, Тюменская область. Тем не менее количественный состав респондентов – вожатых составляет 459 человек, что вполне достаточно для обобщающих выводов. Количественный состав респондентов по регионам представлен на рисунке 1.

Количество детских оздоровительных лагерей, а также численный состав респондентов различен по представленным регионам. Максимальное число участников в Тюменской области, минимальное – в Пермском крае. Однако общее число респондентов составляет 459 человек – вожатых детских оздоровительных лагерей, что, в целом, достаточное количество для проведения исследования и формулирования выводов.

Респондентам был задан общий вопрос об их ощущениях – чувствуют ли они определенные внутренние изменения, которые происходят с ними в период деятельности в детском оздоровительном лагере. Большинство респондентов согласилось с тем, что при работе в лагере им удалось открыть в себе новые качества, увидеть себя с новых сторон. И только примерно каждый десятый из респондентов не заметил в себе никаких перемен. Результаты ответов на соответствующий вопрос представлены на рисунке 2.

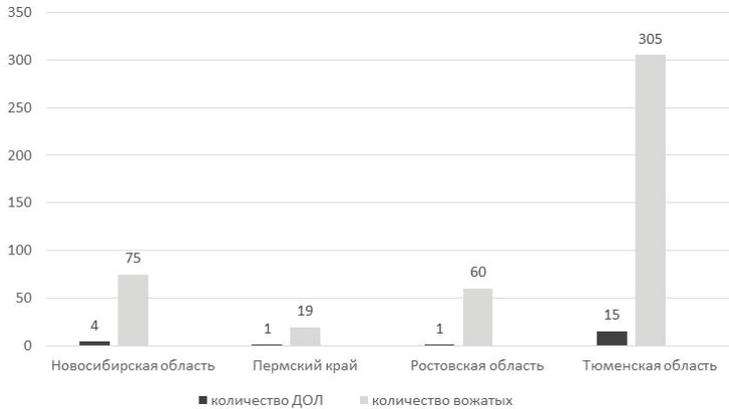


Рис. 1. Количественный состав разных групп респондентов по регионам

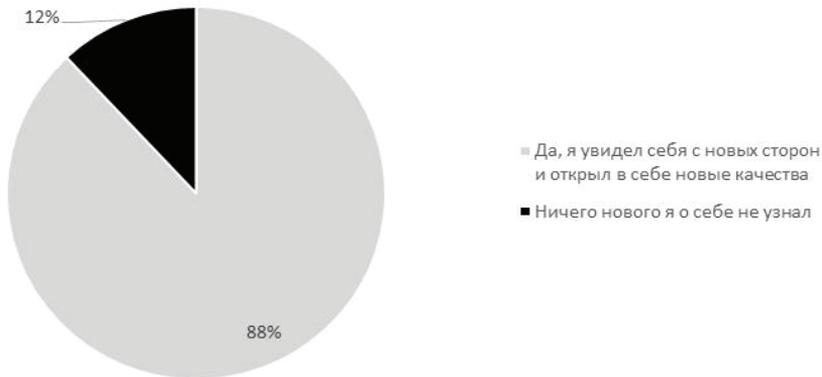


Рис. 2. Отношение респондентов к внутренним изменениям в период работы в детском оздоровительном лагере

Ряд вопросов анкеты был связан с тем, чтобы уточнить, развитие каких личностных качеств замечают молодые люди, работающие вожатыми в детских оздоровительных лагерях. В данном случае респонденты давали ответы как на закрытые, так и на открытые вопросы. Все варианты ответов можно свести в четыре группы: организаторские качества, коммуникативные качества, творческие качества и гуманистический настрой.

На данный вопрос респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа, поэтому общая сумма превышает

100 %. Примерно три четверти ответов связаны с выбором организаторских и коммуникативных качеств. Несколько меньше (70 %) дали ответы, связанные с развитием профессиональных качеств, и 62 % опрошенных говорят о формировании у них качеств, характерных для гуманистического настроя. Среди ответов на открытые вопросы чаще всего встречаются следующие варианты:

– организаторские качества: умение планировать, принимать решения в чрезвычайных ситуациях; уверенность, навык решения сложных ситуаций, ответственность,

самостоятельность, умение организовывать выступления, пунктуальность;

– коммуникативные качества: коммуни-
кабельность, ораторские навыки, способ-
ность коммуницировать с детьми, умение
работать в команде;

– профессиональные качества: умение
научить детей чему-то новому, инициа-
тивность, умение импровизировать, креа-
тивность, навыки решения конфликтных

ситуаций, умение организовать жизнедея-
тельность детей;

– гуманистический настрой: умение под-
держивать и успокоить детей, оптимизм, от-
крытость, эмпатия, эмоциональная привя-
занность к детям.

Отдельно был задан вопрос, связанный
с развитием способностей у вожатых. На
рисунке 4 можно увидеть результаты отве-
тов на данный вопрос.



Рис. 3. Отношение вожатых к развитию у них определенных групп качеств в период работы в детском оздоровительном лагере

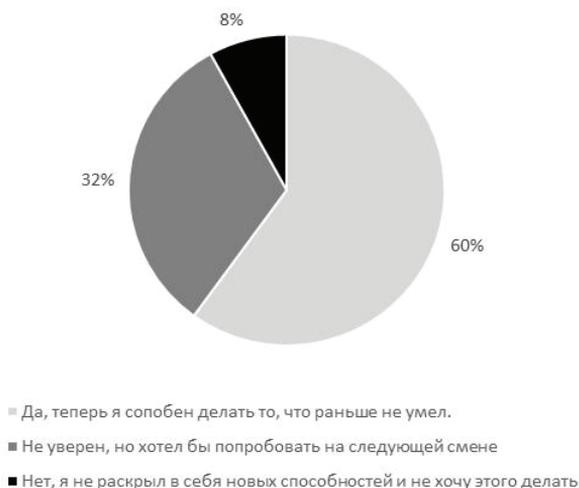


Рис. 4. Ответы респондентов на вопрос «Смогли ли вы раскрыть в себе новые способности?»

Как видно из данных, представленных на диаграмме на рисунке 4, большинство опрошенных (60 %) считают, что в период работы в детском оздоровительном лагере у них появляются новые способности и умения. Примерно каждый третий опрошенный в этом не уверен, однако готов продолжить работу в лагере и предполагает, что возможно такие способности проявятся при продолжении вожатской деятельности. И только 8 % дали отрицательный ответ на этот вопрос. Можно предположить, что это студенты, которые проходят в детском лагере педагогическую практику и поняли, что не готовы к педагогической деятельности в целом или в условиях детского лагеря. Обычно после того, как заканчивается

практика, такие студенты больше в детских лагерях не работают.

Личностное развитие человека также связано и с получением новых знаний и умений. Будущие вожатые проходят предварительное обучение в школах подготовки вожатых детских оздоровительных лагерей, а студенты педагогических вузов – в рамках соответствующих дисциплин. Тем не менее уже в процессе непосредственной работы с детьми также происходит получение новых знаний и умений. В анкете вожатым предлагалось ответить на вопрос о том, получают ли они, по их мнению, новые знания во время работы в лагере. Результаты ответов представлены на рисунке 5.

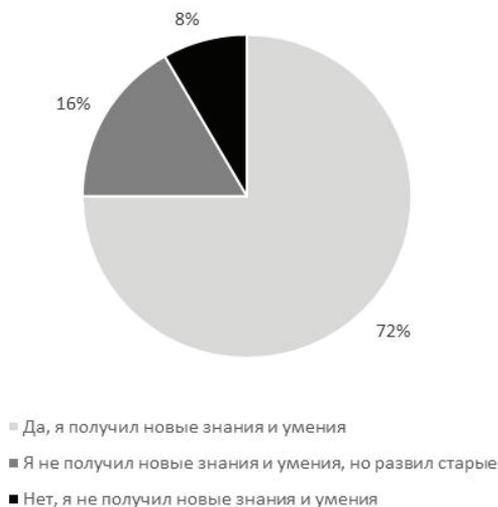


Рис. 5. Распределение ответов респондентов (вожатых) на вопрос «Получили или вы новые знания в лагере?»

Практически две трети вожатых уверенно ответили, что получили во время работы в лагере новые для себя знания и умения. Каждый пятый опрошенный считает, что новых знаний и умений не получил, но при этом произошло развитие тех знаний и умений, которые у него уже были, что получили некоторое количество новых знаний. И только 7 % считают, что не по-

лучили в лагере новых знаний и умений. Эта цифра почти совпадает с количеством респондентов, которые считают, что не раскрыли при работе в лагере свои способности. Вероятнее всего отрицательные ответы на два этих вопроса были даны одними и теми же респондентами.

Данные, представленные на рисунке 6, показывают, что 88 % опрошенных во-

жатых (56 % определяют, что точно пригодятся и 32 % – что пригодится определенная часть) считают, что знания и умения, полученные ими в процессе работы в детском оздоровительном лаге-

ре, пригодятся им в дальнейшем, то есть они носят практикоориентированный характер и могут использоваться как профессиональной сфере, так и в жизни в целом.

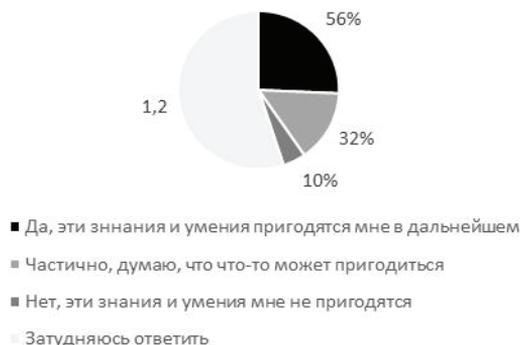


Рис. 6. Ответы на вопрос «Будете ли вы использовать полученные знания и умения в дальнейшем?»

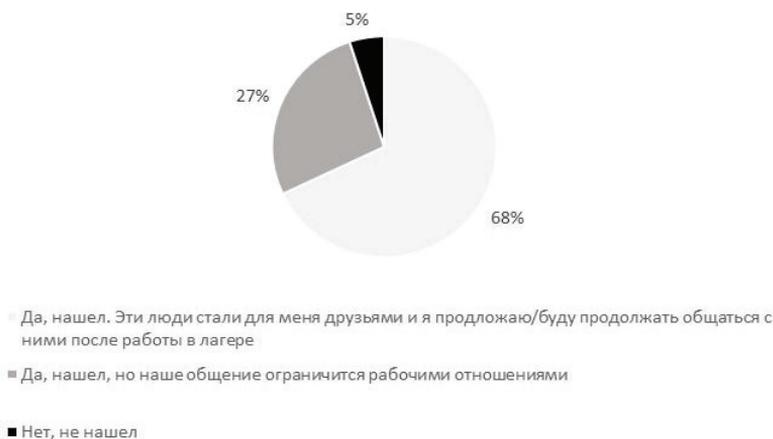


Рис. 7. Распределение ответов на вопрос «Нашел ли ты на смене близких тебе по духу людей?»

При этом обратим внимание на то, что в качестве вожатых в современных детских оздоровительных лагерях работают не только студенты и выпускники педагогических вузов и колледжей, но и представители многих других вузов и учреждений среднего специального образования. То есть молодые люди понимают, что полученные ими знания и умения носят универсальный, в том числе надпро-

фессиональный характер. И только каждый десятый респондент выбрал отрицательный вариант ответа на данный вопрос. Эта цифра опять же сопоставима с количеством отрицательных ответов на несколько предыдущих вопросов и, очевидно, данные варианты ответа выбирают те респонденты, которые в целом негативно настроены на работу в детском оздоровительном лагере и осуществляют ее только в рамках педаго-

гической практики.

Личностному развитию вожатых, на наш взгляд, способствует эмоционально благоприятная атмосфера в педагогическом коллективе детского оздоровительного лагеря. Для того чтобы определить данный эффект лагеря, респондентам был задан вопрос «Нашел ли ты на смене близких тебе по духу людей?», результаты представлены на рисунке 7.

Как видно из данных, представленных на диаграмме на рисунке 7, большинство респондентов (68 %) отмечают, что не только нашли людей, которых они считают близкими себе по духу, но и готовы общаться/дружить с ними после работы в лагере. Еще 27 % отмечают наличие таких людей в их педагогическом коллективе, однако в силу определенных обстоятельств они не готовы продолжать с ними отношения за пределами рабочих. И только каждый двадцатый респондент считает, что не встретил таких людей во время работы в детском оздоровительном лагере. Полученные ответы позволяют говорить о том, что в целом эмоциональный климат в детских лагерях, принявших участие в нашем опросе, достаточно положительный, что, в том числе, создает благоприятные условия для личностного развития вожатых.

Заключение. Проведенное нами исследование показало, что профессиональная деятельность в качестве вожатого детского оздоровительного лагеря способствует

личностному развитию молодых людей. Таким образом, личностное развитие является как бы косвенным результатом включения молодых людей в данную деятельность. Кроме развития профессиональных компетенций происходит также развитие универсальных и надпрофессиональных. Даже проработав в детском оздоровительном лагере одну смену, вожатые отмечают развитие организационных и коммуникативных качеств, а также гуманистический настрой по отношению к детям, коллегам по работе и другим людям. Личностному развитию вожатых способствует как предварительная подготовка в школах вожатского дела детских оздоровительных лагерей и в рамках специальных дисциплин в вузах и колледжах, связанных с педагогическим образованием, так и условия работы в детском оздоровительном лагере: практически круглосуточное взаимодействие с детьми, ответственность за их жизнь и здоровье, ответственность за качество организации их отдыха и оздоровление, желание сделать его интересным и творческим и многое другое. Все это требует от вожатого не только использования определенных педагогических технологий, но и высокой степени креативности, организованности и ответственности, развитых коммуникативных умений. В процессе работы соответствующие качества формируются и развиваются, что является еще одним эффектом деятельности детского оздоровительного лагеря.

Список источников

1. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 5–13.
2. Байбородова Л. В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий в образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 69–76.
3. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 137–149.
4. Данилков А. А., Данилкова Н. С. Детский

оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив. – Новосибирск, 2018. – 287 с.

5. Дейч Б. А. Детский оздоровительный лагерь как воспитательное пространство // Детский лагерь как пространство воспитания, развития и социализации детей: современный взгляд на развитие педагогики каникул: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Сочи, 6–16 сент. 2013 г.) / под науч. ред. И. И. Шульга. – Новосибирск, 2013. – С. 33–38.

6. Лисецкая Е. В. Профессиональная готовность вожатого к педагогической деятель-

ности // Детский отдых в меняющемся мире: материалы общероссийской научно-практической конференции с международным участием (18–20 ноября 2021 г.) / под науч. ред. А. А. Данилкина. – Новосибирск: Новосибирский издательский дом, 2021. – С. 72–78.

7. *Кирпичник А. Г.* Истоки: к 45-летию Костромского областного лагеря старшеклассников «Комсорг» имени А. Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 4. – С. 229–231.

8. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 351 с.

9. *Панченко С. И.* День за днем в жизни вожатого. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 352 с.

10. *Саенко Л. А., Зритнева Е. И., Платаш Е. Ф.* Социально-педагогические механизмы формирования гражданской идентичности детей и подростков в условиях летнего оздоровительного лагеря // *Kant*. – 2019. – № 3 (32). – С. 115–120. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40825612>

11. *Селиванова Н. Л., Степанов П. В.* Теоретические основы оценки качества воспитания в системе общего образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2014. – № 3. – С. 176–185.

12. *Тетерский С. В., Фришман И. И.* Детский оздоровительный лагерь: Воспитание,

обучение, развитие: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007. – 104 с.

13. *Шульга И. И.* Развитие профессионального образования организаторов детского досуга в теории и практике педагогической анимации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 43–49.

14. *Kiselev N. N., Kiseleva E. V.* Expert review of pedagogical activities at therapeutic recreation camps // *Russian Education & Society*. – 2015. – Vol. 57, № 10. – P. 830–837. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1148952>

15. *Milstein B., Wetterhall S. F.* Framework for program evaluation in public health. – 1999. – P. 4.

16. *Payton J. W.* et al. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth // *Journal of school health*. – 2000. – Vol. 70, no. 5. – P. 179–185.

17. *Rimm-Kaufman S. E., Hulleman C. S.* Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter // *The handbook of social and emotional learning*. – 2015. – P. 151–166.

18. *Sidorkin A. M.* Learning Relations Impure Education. Deschooled Schools and Dialogue with Evil. – 2002. – 212 p.

19. *Webb, James M.*, et al. Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior // *The Journal of Educational Research*. – 1997. – No. 91.2. – P. 89–97.

References

1. *Baeva, I. A., Laktionova, E. B.*, 2013. Expert assessment of the state of the educational environment for comfort and safety. *Psychological science and education*, no. 6, pp. 5–13. (In Russ., abstract in Eng.).

2. *Bajborodova, L. V.*, 2015. Problems of the theory and practice of using pedagogical technologies in education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 2, pp. 69–76. (In Russ.)

3. *Bratchenko, S. L.*, 2001. Humanitarian expertise of educational: conditions for conducting. *School technologies*, no. 4, pp. 137–149. (In Russ., abstract in Eng.).

4. *Danilov, A. A., Danilkova, N. S.*, 2018. Children's health camp: organization and activities, personality and team. *Novosibirsk*, 287 p. (In Russ.)

5. *Deich, B. A.*, 2013. Children's health camp as an upbringing space. Children's camp as a space for the upbringing, development and socialization of children: a modern look at the development of vacation pedagogy: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (Sochi, September 6–16, 2013). *Novosibirsk*, pp. 33–38. (In Russ.)

6. *Lisetskaya, E. V.*, 2021 Professional readiness of a counselor for pedagogical activity. Children's rest in a changing world: Proceedings of the all-Russian scientific and practical conference with international participation (November 18–20, 2021). *Novosibirsk Publishing House*, pp. 72–78. (In Russ.)

7. *Kirpichnik, A. G.*, 2017. Origins: to the 45th anniversary of the Kostroma regional camp of high

- school students “Komsorg” named after A. N. Lutoshkin. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 23, no. 4, pp. 229–231. (In Russ.)
8. Novikova, L. I., 2009. *Pedagogy of: Selected pedagogical works* / ed. N. L. Selivanova, A. V. Mudrik; comp. E. I. Sokolova. Moscow, 351 p. (In Russ.)
9. Panchenko, S. I., 2008. *Day after day in the life of a counselor*. Moscow: Research Institute of School Technologies, 352 p. (In Russ.)
10. Saenko, L. A., Zritneva, E. I., Platash, E. F., 2019. Socio-pedagogical mechanisms for the formation of civic identity of children and adolescents in the conditions of a summer health camp. *Kant*, no. 3 (32), pp. 115–120. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40825612> (In Russ.)
11. Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., 2014. Theoretical foundations for assessing the quality of upbringing in the system of general education. *Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Fund*, no. 3, pp. 176–185. (In Russ.)
12. Teterskij, S. V., Frishman, I. I., 2007. *Children’s health camp: upbringing, training, development: A practical guide*. Moscow: ARKTI, 104 p. (In Russ.)
13. Shulga, I. I., 2010. Development of professional education of organizers of children’s leisure in the theory and practice of pedagogical animation. *Pedagogical education and science*, no. 1, pp. 43–49. (In Russ.)
14. Kiselev, N. N., Kiseleva, E. V., 2015. Expert review of pedagogical activities at therapeutic recreation camps. *Russian Education & Society*, vol. 57, no. 10, pp. 830–837. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1148952>
15. Milstein, B., Wetterhall, S. F., 1999. Framework for program evaluation in public health. P. 4.
16. Payton, J. W. et al., 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, vol. 70, no. 5, pp. 179–185.
17. Rimm-Kaufman, S. E., Hulleman, C. S., 2015. Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. *The handbook of social and emotional learning*, pp. 151–166.
18. Sidorkin, A. M., 2002. *Learning Relations Impure Education. Deschooled Schools and Dialogue with Evil*. 212 p.
19. Webb, James M., et al., 1997. Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior. *The Journal of Educational Research*, no. 91.2, pp. 89–97.

Информация об авторах

Б. А. Дейч, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, deich67@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7958-5499>, Новосибирск, Россия

Е. В. Киселева, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, elena_mig@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7570-8121>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Boris A. Deich, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the theory and methodology of educational systems department, Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7958-5499>, Novosibirsk, Russia

Elena V. Kiseleva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor of the Department of Pedagogy and Psychology in the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, elena_mig@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7570-8121>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 04.10.2022

Принята редакцией 10.10.2022

Submitted 04.10.2022

Accepted by the editors 10.10.2022

Научная статья

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.06

Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе

Крутько Елена Александровна¹, Комкова Анастасия Сергеевна², Кобелева Елена Павловна², Агавелян Рубен Оганесович³

¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

² Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия

³ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье обсуждается проблема эффективного использования видеоматериалов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Подчеркивается важность включения аудиовизуальных средств в процесс обучения для развития устойчивого интереса и повышения степени усвоения учебного иноязычного материала. Целью статьи является обсуждение теоретических и прикладных аспектов интеграции видеоконтента в процесс обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на сравнительно-сопоставительном анализе российских и зарубежных научных подходов к преподаванию иностранных языков с точки зрения повышения его эффективности. Выполнен анализ отечественной и зарубежной научно-методической и специальной литературы, проведено анкетирование студентов двух вузов с целью определения целесообразности и эффективности применения аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку.

Результаты исследования. Результаты исследования доказывают, что аудиовизуальные материалы и видеоконтент не только способствуют повышению мотивации к иноязычному обучению, но и позволяют существенно усилить восприятие материала студентами. Наиболее эффективным признается видеоматериал, который непосредственно связан с профессиональными запросами студентов, а также представлен в интересном для обучающихся формате. В данном случае выделяются подкасты, познавательные короткие видео и т. п. Авторы предлагают систему упражнений, способствующую эффективной работе с видеоматериалами профессиональной направленности.

Заключение. Полученные результаты позволяют констатировать то, что использование видеоконтента является эффективным средством оптимизации иноязычного обучения в неязыковом вузе, способствующего, с одной стороны, развитию различных аспектов иноязычной компетентности студентов, а с другой – повышению интереса к обучению за счет привлекательности аутентичного видеоконтента.

Ключевые слова: видеоконтент, преподавание английского языка для специальных целей, высшее образование, аудиторная работа

Для цитирования: Крутько Е. А., Комкова А. С., Кобелева Е. П., Агавелян Р. О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 66–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.06>

© Крутько Е. А., Комкова А. С., Кобелева Е. П., Агавелян Р. О., 2022

Integration of Video Content into the Process of Teaching Professionally-oriented English at the University

Elena A. Krutko¹, Anastasia S. Komkova², Elena P. Kobeleva², Ruben O. Agavelyan³

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

² Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

³ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the problem of the effective use of video materials in the process of teaching a foreign language for specific purposes. The importance of including video in the learning process for the development of sustainable interest and increasing the degree of mastering learning material is emphasized. The purpose of the article is to discuss the theoretical and applied aspects of integrating video materials into the process of teaching English for Specific Purposes in a non-linguistic university. The research methodology is based on a comparative analysis of Russian and foreign scientific approaches to teaching foreign languages in terms of increasing its effectiveness. The article suggests an analysis of domestic and foreign scientific, methodological and specialized literature, as well as the results of an interview conducted among students of two universities in order to determine the appropriateness and effectiveness of using authentic video materials in teaching a foreign language. The results of the study prove that audiovisual and video materials not only contribute to increasing the motivation for foreign language learning, but also can significantly enhance the perception of the materials by students. The most effective video materials are directly related to the professional needs of students, and are presented in an interesting format for students. In this case, podcasts, informative short videos, etc. stand out. The authors propose a system of exercises that contribute to the effective work with video materials of a professional orientation. The results obtained allow us to state that the use of video materials is an effective means of optimizing foreign language learning in a non-linguistic university, which, on the one hand, contributes to the development of various aspects of students' foreign language proficiency, and, on the other hand, increases their interest in learning due to the attractiveness of authentic content of the video.

Keywords: video materials, teaching English for specific purposes, higher education, classroom activities

For citation: Krutko, E. A., Komkova, A. S., Kobeleva, E. P., Agavelyan, R. O., 2022. Integration of Video Content into the Process of Teaching Professionally-oriented English at the University. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 66–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.06>

Введение. Постановка проблемы. Взаимосвязь цифровой трансформации всех отраслей национальной экономики и системы высшего образования очевидна и диктует новые требования к качеству образования и подготовке компетентных и конкурентоспособных выпускников вузов, одной из ключевых компетенций которых является иноязычная коммуникативная компетентность, необходимая для профессионального общения, взаимодействия в международных научно-исследовательских проектах и коллаборациях, а также фасилитирующая внедрение новых онлайн- и офлайн-форматов образовательных практик и методик по обучению и развитию будущих специалистов [12; 13].

Современные исследования в области преподавания английского языка для общих и специальных целей указывают на существенное преимущество и перспективность включения аудиовизуальных средств в образовательный процесс для повышения степени усвоения учебного ма-

териала, усиления мотивации, эффективно-го взаимодействия обучающихся, восполнения отсутствия языковой среды [2; 3; 5].

Цель статьи – обсудить теоретические и прикладные аспекты интеграции видеоконтента в процесс обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе.

Обзор научной литературы по проблеме. Вопросы использования видеоматериалов в обучении иностранному языку напрямую и косвенно затрагиваются в работах как российских, так и зарубежных исследователей.

Все видеоматериалы можно разделить на четыре категории: записи, сделанные носителями языка для широкой аудитории; записи, сделанные носителями языка для изучающих язык; записи, сделанные не носителями языка для широкой аудитории; записи, сделанные не носителями языка для изучающих язык. В учебном процессе, по мнению экспертов, наиболее целесообразно использовать видео с речью носителей языка. При этом важно, чтобы уровень владения языком у студента совпал со сложностью и тематикой видео: правильный подбор видеоматериалов отвечает требованиям личностно-ориентированного подхода и учитывает как цель изучения языка, так и уровень его владения. Очевидно, что просмотр учебного видео является примером использования современных технологий и использования привычного для студентов формата получения информации, поэтому позволяет привлекать обучающихся разного уровня в условиях смешанных групп. Для студентов с низким уровнем владения иностранным языком допустимо использование материалов с речью не носителей языка при условии грамотности их речи и хороших фонетических данных.

При выборе видеоконтента, помимо уровня сложности, важно учитывать интересы обучающихся, текущую тему занятия или учебного модуля, а также компетенции,

сформировать которые поможет работа с данным видео [7; 11].

Диапазон потенциальных возможностей использования видеоконтента включает информационно-воспитательную, развивающую, моделирующую, интегративную и мотивационную функции. Активное применение видеоконтента во многом предопределяет скорость и качество усвоения студентами фонетического, лексического и грамматического материала, поскольку современные студенты как представители клиповой культуры имеют склонность к визуальному восприятию информации. Видеоконтент также ценен своей возможностью объединять в себе все стороны речевого акта за счет его визуализации. Просмотр видео является частью ежедневной деятельности молодежи и потому выступает как эффективное средство обучения и воспитания, погружения в иноязычную среду и ознакомления с культурно-специфическими реалиями страны изучаемого языка. Кроме того, использование аутентичного визуального контента рассматривается специалистами как мощное мотивационное средство к изучению иностранного языка [4]. Вместе с тем насколько успешно будет интегрирован аутентичный видеоконтент в обучение языку зависит от множества факторов, которые должны быть учтены в процессе подготовительной работы преподавателя. Отмечается важность определения критериев отбора англоязычных видеоресурсов и методов организации деятельности студентов в рамках работы с видеоматериалом [7; 11].

Методология и методы исследования. Исследование построено на результатах анализа и систематизации соответствующей психолого-педагогической и методической литературы теоретического и прикладного характера, обобщения педагогического опыта преподавателей высшей школы, а также анкетирования студентов и обработки его результатов. В исследовании, которое проводилось на протяжении

трех лет, приняли участие более 200 студентов 2-го курса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Сибирского государственного университета путей сообщения направления подготовки «Экономика», имеющих обязательную дисциплину «Профессиональный иностранный язык (английский)». Студентам предлагались видеофрагменты новостных сообщений, интервью, репортажей, обучающих роликов и выступлений спикеров на английском языке, в которых затрагивались вопросы, связанные с тематикой учебных модулей. Авторами были отобраны видеоматериалы и спроектирован комплекс заданий на их основе. Для каждой темы учебного модуля была запланирована работа с тремя видеофрагментами (два видеоматериала использовались на занятии, одно видео – для самостоятельной работы).

Результаты исследования, обсуждение. Несмотря на высокий потенциал использования видео в аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работе студентов, положительный результат его интеграции в учебный процесс во многом зависит от того, насколько хорошо и качественно преподаватель подготовил материалы для проведения занятия, учитывая этапы работы с видеоконтентом [6]. Среди исследователей и сегодня нет единства относительно деления на этапы процесса работы с видеоматериалами, однако, как представляется, общий смысл и ожидаемый результат от этого не меняется. Большинство методистов справедливо выделяют три этапа работы с видеоконтентом: преддемонстрационный этап (Pre-Viewing); демонстрационный этап (While Viewing); последемонстрационный этап (Post/After-Viewing). Остановимся на каждом из этапов более подробно, рассмотрев их цели и особенности, представив некоторые примеры заданий и упражнений, которые использовались нами в процессе обучения английскому языку для профессиональных

целей студентов 2-го курса направления подготовки «Экономика». В качестве примера возьмем изучение темы «International trade», в рамках которой для формирования навыков владения английским языком с целью профессиональной коммуникации студентам предлагалась работа с тремя видеофрагментами.

Преддемонстрационный этап (Pre-Viewing). Восприятие речи на слух сложнее восприятия письменного текста, особенно на иностранном языке и по профессиональной тематике, где могут встретиться незнакомые или забытые лексические единицы [1]. Перед просмотром следует активизировать вокабуляр, связанный с тематикой видео, с помощью предварительного обсуждения на английском языке небольших текстов, картинок, графиков и прочих материалов на тему видеофрагмента. Еще один эффективный метод активизации словарного запаса – мозговой штурм, во время которого индивидуально или в небольших группах студенты активизируют догадки на определенную тему и используют полученные ранее знания для более успешного восприятия последующего материала [10]. Преподаватель может также предложить список новых слов и выражений, если они не знакомы обучающимся или если их непонимание может существенно осложнить восприятие материала и демотивировать студентов из-за эмоционального отчуждения.

Примерами заданий и упражнений, направленных на мотивирование и психологическую подготовку студентов к восприятию информации и устранение языковых трудностей, активизацию внимания, могут выступать следующие:

Explain the meaning of the given words and word combinations (e.g. trade barriers, global economy, entrepreneur). Use them in the sentences of your own. Match the following economic terms with their definitions (e.g. import – buy products and raw materials from another country for use in your own country).

Translate the following phrases from English into Russian (e.g. facilitate the expansion of global trade). Before watching, in pairs/groups, answer the questions below (e.g. What exactly is a trade war? Are trade wars good or bad? When was the last trade war?). Before watching, in pairs/groups, discuss the following (e.g. What is a multilateral trading system? Visit the following website ... to learn more about the history of the multilateral trading system.). Brainstorm a list of ideas for ... (e.g. governments to promote and restrict trade). In pairs/groups, spend a minute writing down six associations with the word/phrase ... (e.g. globalisation, international business).

Демонстрационный этап (While Viewing). На этапе просмотра видео важно поставить студенту задачу, которую ему необходимо выполнить во время просмотра видеофрагмента. Таким образом, его внимание концентрируется на видео лучше, чем при включении видео без постановки цели. При этом не следует задавать слишком узкие вопросы, поскольку поиск специализированной информации может осложнить понимание и запоминание общего смысла видео. Если в видео есть перечисление каких-либо пунктов на протяжении всего фрагмента, целесообразно предложить студентам запомнить или записать их количество, либо кратко озвучить их; при просмотре описания объекта или явления целесообразно предложить студентам перечислить основные характеристики; в видеоматериалах с фактами и статистикой будет актуально вычленение новой или особенно удивившей слушателя информации и т. д. Чем короче видеофрагмент, тем более конкретным и четким должно быть задание, тогда как для полнометражных фильмов возможна постановка более абстрактных вопросов и сложных задач. Кроме того, на занятии рекомендуется деление длинных видеоматериалов на более короткие отрезки для более удобного выполнения подготовительных зада-

ний, восприятия фрагментов и обсуждения каждого из них.

Примерами заданий и упражнений, направленных на активацию речемыслительной деятельности студентов, дальнейшее развитие их языковой, речевой и социокультурной компетенций, могут выступать следующие:

Watch a video about the US-China trade war and outline the main idea. Watch a video and say if the statements below are true or false. Correct the false ones. Match the beginning of the sentences with the their endings. Watch again and check your answers. Translate the sentences from English into Russian. Watch a news report and fill in the gaps with words or phrases you hear. Watch a video and define what these figures refer to.

После первого просмотра видеофрагмента существует множество техник работы с видеоматериалами, большинство из которых совпадают с принципами работы со звуковыми дорожками, но есть особые задания. Повторение используется в сложных или важных для понимания эпизодах и помогает улучшить их восприятие. Перемотка применяется для просмотра отдельных эпизодов одного видеофрагмента, где есть диалоги, которые студенты могут повторять или озвучивать по ролям или фиксировать смысловые отрезки. Просмотр в замедленном темпе помогает студентам лучше понять текст и выписать новые лексические единицы. Остановка просмотра дает возможность преподавателю проверить правильность восприятия и при необходимости повторить эпизод или объяснить содержание. При постановке видео на паузу также можно решать коммуникативные и речевые задачи: повторить эпизод, пересказать увиденное, предугадать ответы на прозвучавшие вопросы и выразить собственное мнение по ним.

Разделение каналов восприятия – особая техника работы с видео, позволяющая проигрывать отдельно звуковую дорожку без изображения или, наоборот, только изо-

бражение без звука. Во время просмотра «немого кино» обучающиеся озвучивают его сами, а во время прослушивания звукового ряда можно предложить студентам самостоятельно продемонстрировать действия, выполняемые на экране. Разделение слухового и зрительного рядов активизирует работу мозга и делает работу с видеоматериалом намного более интересной и разнообразной. Разновидность этой техники – мозаичная демонстрация, когда чередуется просмотр и прослушивание текста. Использование стоп-кадра дает возможность описать происходящее на экране в контексте всего видеофрагмента или отдельно от него. Просмотр видео эпизодов в произвольном порядке предполагает предварительное дробление видео на несколько частей и предъявление их в другой очередности, а студенту предлагается восстановить правильный порядок эпизодов. Большинство этих заданий предусматривают формат работы с преподавателем, однако возможна адаптация почти всех этих техник к режиму самостоятельной работы, где студенты сами используют повтор, стоп-кадр, паузу, замедленный темп и разделение каналов звука и изображения, фиксируя результат для последующего отчета перед преподавателем подробно или в общих чертах.

Следует помнить, что просмотр видео на занятии или самостоятельно студентом в рамках учебного модуля не должен ограничиваться заданиями на непосредственно работу с видеофрагментом. После просмотра видеоконтента, на *последемонстрационном этапе (Post/After-Viewing)*, важно обсудить полученную информацию в группе, сравнить с ранее просмотренными и изученными материалами, предложить на его основе последующий проект для самостоятельной или групповой работы [8; 9]. Проецируя видеоконтент на ситуацию профессиональной деятельности будущих экономистов, студентам были предложены следующие за-

дания:

Prepare a brief talk summarising the main points of the video. Speak on the following topics the video is dedicated to: e.g. globalisation as a trend towards greater economic interdependence, benefits of global trade, dangers of trade dependency.

Select a country that interests you and browse the Internet to find data on how globalized country is, its current share in global trade, the major trading partners, the most important exports and the trade policy in general. Get ready to present your findings.

В рамках настоящего исследования для определения целесообразности и эффективности просмотра видеофрагментов в процессе изучения английского языка для профессиональных целей было проведено анкетирование студентов по завершению курса. 100 % опрошенных считают необходимой самостоятельную работу (хотя бы в минимальном объеме) при изучении английского языка. Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что большинство обучающихся (83 %) полагают, что просмотр видеофайлов более эффективен в качестве самостоятельной работы. Те, кто считают, что просмотр видеофайлов лучше включить в аудиторное занятие, мотивируют это необходимостью помощи преподавателя. Среди опрошенных студентов 74 % полагают, что просмотр видео помогает формированию навыка «говорение», при этом 100 % считают, что просмотр видеофайлов способствует формированию таких навыков, как «формирование вокабуляра» и «аудирование». Из общего числа студентов 60 % считают видео профессиональной направленности, документальные фильмы и обучающие видеоролики в равной степени эффективными и интересными в изучении иностранного языка; 25 % отдали предпочтение видеофрагментам новостного характера; 15 % – интервью и выступлениям спикеров на английском языке. Важным фактом оказалось то, что 100 % опрошенных подтвердили, что про-

смотр видео является мотивирующим фактором в изучении иностранного языка.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования, а также собственные наблюдения авторов позволяют говорить о том, что:

1) обучающиеся с интересом выполняют как задания, связанные с самостоятельным просмотром видео, так и задания, связанные с рефлексией;

2) аудиторная работа с видео, сопровождающаяся выполнением коммуникативно направленных и творческих заданий, отличается естественностью обсуждения, наличием определенного эмоционального настроя, что активизирует интенсивное говорение с адекватным использованием в речи выражений, отражающих реальную языковую действительность (“exposure to real language”);

3) обучающиеся более ответственно относятся к самостоятельной работе с видеоконтентом, удовлетворяющим их профессиональные интересы, расширяющим их словарный запас и знания грамматики, формирующим их коммуникативные компетенции в определенной профессиональной сфере.

С точки зрения методики использования видеоконтента следует учитывать несколько важных факторов, выявленных эмпирическим путем:

1. Необходимо последовательное прохождение определенных этапов использования видеоконтента для закрепления желаемого эффекта. Требуется минимум три просмотра с целью общего понимания, углубленного понимания и рефлексии материала. Это позволяет усилить эффект использования видеоматериалов, отработать нюансы произношения и содержания иноязычной речи, особую эффективность в данном случае имеет познавательный контент, например, подкасты.

2. Необходимо избегать слишком большой длительности или перенасыщенности информации, чтобы нивелировать воз-

можное утомление студентов, снижение мотивации и эффективности усвоения информации. Это связано с тем, что видеоматериалы существенно более сложны для восприятия и требуют концентрации внимания, по сравнению с текстовыми и аудиоматериалами.

3. Не желательно такое сокращение видеоматериала, которое искажает контекст подаваемой в нем информации. В случае непонимания предоставляемой информации студентами необходимо тщательное разъяснение и повторный просмотр, и лишь после этого переход к новым упражнениям и заданиям, использование которых на занятиях с видеоконтентом может быть произвольным.

4. Использование видеоконтента должно носить систематический характер, что способствует развитию навыков аудирования, говорения и понимания нюансов аутентичной иноязычной речи.

Заключение. Таким образом, проведен анализ теории и практики профессионального образования на предмет использования видеоконтента в процессе обучения английскому языку для профессиональных целей. Его результаты подтвердили актуальность данного исследования и позволили расширить представление о возможностях включения видеоматериалов в учебный процесс с точки зрения повышения его эффективности. В ходе исследования был использован комплекс научных методов:

1) анализ и обобщение отечественной и зарубежной научно-методической и специальной литературы, посвященной вопросу целесообразности и эффективности применения аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку, в том числе в системе высшего образования, который способствовал определению современных критериев отбора видеоконтента, его функциональных характеристик и особенностей применения в образовательном процессе, детализации поэтапной органи-

зации работы с видео;

2) систематизация педагогического опыта иноязычного обучения в нелингвистических вузах в контексте прикладного применения видеоконтента при обучении английскому языку, коррелирующего с профессиональной направленностью студентов-экономистов, в процессе аудиторной и внеаудиторной работы студентов, определения оптимального комплекса упражнений и заданий к отобранному контенту на каждом из этапов работы, с приведением примеров их использования, а также для разработки общих рекомендаций по работе с видеоконтентом для наиболее эффективной его интеграции в учебный процесс;

3) анкетирование студентов-экономистов для определения целесообразности

и эффективности, с точки зрения обучающихся, просмотра англоязычных видеотрейлеров в качестве самостоятельной работы и/или на занятии в процессе изучения иностранного языка для профессиональных целей.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по организации работы с видеоконтентом в процессе обучения студентов-экономистов в неязыковом вузе.

Результаты анкетирования студентов подтверждают эффективность разработанного авторами комплекса упражнений, предназначенного для организации работы с обучающим видеоконтентом профессионального характера на английском языке.

Список источников

1. *Агавелян Р. О., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Душинина Е. В.* Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов // *Сибирский педагогический журнал*. – 2022. – № 4. – С. 38–50.
2. *Дубских А. И.* Использование видеоконтента в обучении английскому языку для специальных целей // *Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание*. – Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского. – 2021. – С. 187–189.
3. *Ермолова Т. В.* Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // *Современное педагогическое образование*. – 2020. – С. 51–57.
4. *Кирякова О. А.* Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза // *Сибирский учитель*. – 2022. – № 1 (140). – С. 17–25.
5. *Ковалева М. И., Елишева О. А.* Оптимизация процесса обучения английскому языку студентов языковых направлений при помощи онлайн-платформ // *Актуальные вопросы образования*. – 2022. – № 2. – С. 66–70.
6. *Комкова А. С., Крутько Е. А.* Разработка мультимедийного учебно-методического комплекса по иностранному языку для магистрантов программы «Внешнеэкономическая деятельность» // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 5. – С. 17.
7. *Пузатых А. Н.* Использование видеоматериалов на занятиях по общему английскому языку и английскому для специальных целей (обзор интернет-ресурсов) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2016. – № 3, ч. 2. – С. 208–211.
8. *Komkova A. S.* English language skills university graduates need for employment in transport and logistics industry // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. – 2021. – No. 9-2 (60). – P. 39–41. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-9-2-39-41.
9. *Komkova A., Kobleva E., Taskaeva E., Ishchenko V.* Foreign language learning environment: A case study of STU // *International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia* 2021. – 2022. – Vol. 403. – P. 429–437. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-96383-5_48
10. *Nekhoroshkov V., Kobleva E., Komkova A., Krutko E.* Internationalization of higher education in Russia: a case study of Siberian Transport University // *Proceedings of the International Conference on “Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects” (HSSNPP 2019)*. DOI: <https://doi.org/10.2991/hssnpp-19.2019.94>.
11. *Wang Zh.* An Analysis on the Use of

Video Materials in College English Teaching in China // *International Journal of English Language Teaching*. – 2015. – Vol. 2 (1). – P. 23–28.

12. Zubkov A. Increasing effectiveness of foreign language teaching of transport university students in process of online learning // *Lect. Notes Networks Syst.* – 2022. – P. 438–445. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-96383-5_49

doi.org/10.1007/978-3-030-96383-5_49

13. Zubkov A. D. Professional foreign language competence of technical students: content, structure and formation // *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives*. – 2020. – Vol. 131. – P. 503–510. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_53

References

1. Agavelyan, R. O., Kobeleva, E. P., Stuchinskaya, E. A., Dushinina, E. V., 2022. Mnemonics in teaching foreign languages for professional purposes to students of economics. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 38–50. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Dubskikh, A. I., 2021. The use of video content in teaching English for special purposes. *Artwork in modern culture: creativity – performance – humanitarian knowledge*. Chelyabinsk P. I. Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts Publ., pp. 187–189. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Ermolova, T. V., 2020. The use of authentic materials in teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Modern pedagogical education*, pp. 51–57.

4. Kiryakova, O. A., 2022. The use of authentic video-materials as a means of formation of students' foreign language communicative competence in non-linguistic higher education institutions. *Siberian teacher*, no. 1 (140), pp. 17–25. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Kovaleva, M. И., Elisheva, O. A., 2022. Optimization of teaching English to university language students using online platforms. *Topical issues of education*, no. 2, pp. 66–70. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Komkova, A. S., Krutko, E. A., 2021. Development of multimedia educational and methodological complex for students in the master's programme in international business. *Modern Problems of Science and Education*, no. 5, pp. 17. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Puzatykh, A. N., 2016. The use of video materials in classes in general English and English for special purposes (review of Internet resources). *Philological sciences. Questions of theory and practice* (included in the list of the Higher Attestation Commission). Tambov: Diploma, No. 3. Part 2. pp. 208–211. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Komkova, A. S., 2021. English language skills university graduates need for employment in transport and logistics industry. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no 9-2(60), pp. 39–41. DOI: [10.24412/2500-1000-2021-9-2-39-41](https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-9-2-39-41). (In Eng.)

9. Komkova, A., Kobeleva, E., Taskaeva, E., Ishchenko, V., 2022. Foreign language learning environment: A case study of STU. *International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia 2021*, vol. 403, pp. 429–437. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-96383-5_48 (In Eng.)

10. Nekhoroshkov, V., Kobeleva, E., Komkova, A., Krutko, E., 2019. Internationalization of higher education in Russia: a case study of Siberian Transport University. *Proceedings of the International Conference on “Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects” (HSSNPP 2019)*. DOI: <https://doi.org/10.2991/hssnpp-19.2019.94>. (In Eng.)

11. Wang, Zh., 2015. An Analysis on the Use of Video Materials in College English Teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*, vol. 2 (1), pp. 23–28. (In Eng.)

12. Zubkov, A., 2022. Increasing effectiveness of foreign language teaching of transport university students in process of online learning. *Lect. Notes Networks Syst.*, pp. 438–445. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-96383-5_49 (In Eng.)

13. Zubkov, A. D., 2020. Professional foreign language competence of technical students: content, structure and formation. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives*, vol. 131, pp. 503–510. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_53 (In Eng.)

Информация об авторах

Е. А. Крутько, канд. науч. наук, доц. проф., старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, eakrutko@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8903-137X>, Москва, Россия

А. С. Комкова, канд. филол. наук, доц., кафедра английского языка, Сибирский университет путей сообщения, raykova88@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5708-524X>, Новосибирск, Россия

Е. П. Кобелева, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Сибирский университет путей сообщения, kobelevaep@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6283-2027>, Новосибирск, Россия

Р. О. Агавелян, канд. психол. наук, директор, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, ruben_h_ag@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6494-8544>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Elena A. Krutko, Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Senior Teacher, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, eakrutko@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8903-137X>, Moscow, Russia

Anastasiya S. Komkova, Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., English Language Department, Siberian Transport University, raykova88@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5708-524X>, Novosibirsk, Russia

Elena P. Kobeleva, Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Head of the English Language Department, Siberian Transport University, kobelevaep@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6283-2027>, Novosibirsk, Russia

Ruben O. Agavelyan, Dr. Sci. (Psychology), Director, Institut of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, ruben_h_ag@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6494-8544>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов:

Крутько Е. А. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; сбор эмпирических данных.

Комкова А. С. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Кобелева Е. П. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; оформление научного текста.

Агавелян Р. О. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Authors' contribution:

Krutko E. A. – scientific management; research concept; development of methodology; collection of empirical data.

Komkova A. S. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Kobeleva E. P. – collection of empirical data, analysis and interpretation of textual data; design of scientific text.

Agavelyan R. O. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Поступила в редакцию 11.09.2022

Submitted 11.09.2022

Принята редакцией 26.10.2022

Accepted by the editors 26.10.2022

Научная статья
УДК 378.186
DOI: 10.15293/1813-4718.2206.07

Социально-эмоциональный аспект развития вторичной языковой личности при обучении профессиональному иностранному языку

Мельничук Марина Владимировна¹, Белогаш Марина Анатольевна¹

¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления взаимосвязи между развитием различных аспектов языковой личности и ее социально-эмоциональных компетенций. Подчеркивается значение языка в процессе создания информационной картины мира. Ввиду того, что языковая идентичность личности проявляется в том, как она вербализует свой опыт, самосознание формируется через культурные ценности того языка, на котором происходит коммуникация. Основное внимание уделяется социализации языковой личности и ее обогащению посредством формирования вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка.

Целью данного исследования является анализ факторов, влияющих на успешное развитие вторичной языковой личности в процессе ее социализации в условиях профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а также изучение взаимосвязи между уровнем развития социально-эмоциональных компетенций студентов, их осознанности с успешностью освоения иностранного языка.

Методология. Методологической основой исследования является комплекс общенаучных (анализ, синтез, дедукция, индукция) и частных методов познания, что позволило провести анализ и синтез теоретического и практического материала.

Авторы приходят к выводу, что социально-эмоциональные навыки студентов влияют на интерпретацию студентами своего опыта иноязычной коммуникации, обуславливают позитивную социализацию, эффективное развитие вторичной языковой личности и создают синергетический эффект устойчивой самоидентичности студентов. Так как языковая личность формируется в процессе языковой и общекультурной интерпретации информационной картины мира, для развития вторичной языковой личности необходимо создание обучающего нарратива как инструмента мышления для создания условий развития и эффективного применения социально-эмоциональных компетенций. Социально-эмоциональные компетенции являются приобретенными свойствами языковой личности и в процессе формирования вторичной языковой личности становятся важнейшим механизмом ее развития.

Ключевые слова: языковая личность; вторичная языковая личность; идентичность; самоосознание; социально-эмоциональные компетенции

Для цитирования: Мельничук М. В., Белогаш М. А. Социально-эмоциональный аспект развития вторичной языковой личности при обучении профессиональному иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 76–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.07>

Финансирование: Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Social and Emotional Aspect of the Secondary Language Personality Development in Teaching a Professional Foreign Language

Marina V. Melnichuk¹, Marina A. Belogash¹

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. Problem and Aim. The article discusses the features of the manifestation of the relationship between the development of various aspects of a linguistic personality and its socio-emotional competencies. The main attention is paid to the socialization of a linguistic personality and its enrichment through the formation of a secondary linguistic personality in the process of learning a foreign language.

The purpose of this study is to analyze the factors that influence the successful development of a secondary linguistic personality in the process of its socialization in the conditions of professionally oriented foreign language communication.

Methodology. The methodological basis of the study is a complex of general scientific (analysis, synthesis, deduction, induction) and methods of cognition, which made it possible to analyze and synthesize theoretical and practical material.

The authors come to the conclusion that students' social-emotional skills influence students' interpretation of their experience of foreign language communication, determine positive socialization, effective development of a secondary language personality and create a synergistic effect of students' stable self-identity.

Keywords: linguistic personality; secondary linguistic personality; identity; self-awareness; socio-emotional competencies

For citation: Melnichuk, M. V., Belogash, M. A., 2022. Social and Emotional Aspect of the Secondary Language Personality Development in Teaching a Professional Foreign Language. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 76–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.07>

Funding: The article is modified from the findings of the research implemented out of public funds based on the assignment of the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Введение. Постановка проблемы. Каждый человек имеет уникальное восприятие самого себя, других людей и окружающего мира – эти взаимоотношения интегрируются и определяют личность. Научный интерес к личности и к ее аспектам обусловлен преобразованиями в обществе, вызванными появившимися неограниченными технологическими возможностями осуществлять коммуникацию и получать доступ к различным источникам информации на глобальном уровне. Значительно расширились границы коммуникативного пространства и сферы дискурсивного опыта человека в различных аспектах коммуникации. Вопрос о достоверном ментальном от-

ражении картины мира давно волнует мыслителей и ученых. При этом эмпиристы акцентируют внимание на взаимодействии чувственного восприятия и мыслительных процессов, тогда как рационалисты полагаются на силу рассудочного мышления и здравого смысла. Целью тех и других является определение того, как личность достигает осознания реальной действительности. Предложенная Выготским и развитая в дальнейшем его последователями идея сводится к тому, что такие культурные продукты, как язык и другие знаковые системы, опосредуют мышление и накладывают свой отпечаток на наше представление о реальном мире. Впослед-

ствии Браун и Коллинз выдвинули идею о распределенном интеллекте, суть которой сводится к тому, что мышление не может быть изолированным от справочных источников, пояснений, компьютерных программ и баз данных, и, что наиболее важно, от круга единомышленников, коллег, друзей и наставников, чье референтное мнение представляют ценность для личности. Ввиду того, что структура языка и структура мышления личности неразрывно связаны, предмет сознания или самоидентичность формируется в категориях личностных и общекультурных интерпретаций информационной картины мира, процесс которых лингвистически опосредован [11]. При этом Брунер считает, что ментальная картина мира не может быть представлена исключительно образами, пропозициями, лексическими сочетаниями или даже такими временными инструментами, как предложения. Это нарратив или порождаемая информационная картина мира, и вопрос не в том, как этот нарратив построен как текст, а в том, как он работает как инструмент мышления в процессе построения осознаваемой картины мира [11]. Следовательно, самосознание происходит через культурные ценности того языка, на котором говорит личность. В этой связи возникает вопрос о важности языка в процессе создания информационной картины мира и, следовательно, языковой личности.

Важнейшей характеристикой личности в настоящее время является речевая деятельность и речевое поведение, которые определяют языковую личность, проявляющуюся в реализации потребности будущего специалиста выразить себя и объективироваться [5].

Личность обычно определяется как устойчивый набор черт характера, установок, эмоций и моделей поведения, при этом использование языка личностью уникально: то, как язык используется, может раскрыть особенности обучающегося. Индивидуальные речевые модели отражают

устойчивые личностные характеристики. Речевые структуры являются отражением ментальных процессов, возникающих в нейронных структурах человеческого мозга под влиянием воспринятой реальности. Таким образом, структура реальности, отраженная в восприятии, является основой для структуры высказывания, при этом динамика изменений реальности отражается в ментальных процессах, что, в свою очередь, находит отражение в логике языка мысли [11]. Так как человек познает мир в процессе осознания своего собственного опыта и его идентичность проявляется в том, как он вербализирует свой опыт, предметом научного интереса в различных областях знания стала языковая личность будущего выпускника вуза.

Обзор научной литературы по проблеме. По мнению ученых, важнейшим инструментом развития языковой личности является социализация как результат взаимодействия личности в условиях определенных социальных отношений, речевой и мыслительной деятельности в рамках, заданных данной языковой культурой, присвоения социально-культурологических и социально-психологических норм общества [3]. Языковая личность всегда национальна и является частью определенного лингво-культурологического сообщества с присущей ей самосознанием и национальными стереотипами, которые языковая личность присваивает в процессе социализации [19]. Лингвистическое сознание может развиваться в тесной взаимосвязи с когнитивным и эмоциональным сознанием в процессе постоянной речевой деятельности во взаимодействии с окружающей средой [4; 14]. Многие ученые изучают языковую личность представителей определенных профессий, исследователей, политиков, принимая во внимание специфическое речевое поведение, речевые модели, социально-эмоциональную окрашенность и набор языковых средств, типичных для данной сферы деятельности [19].

Следует заметить, что самосознание и самовосприятие личности, т. е. осознание того, как люди воспринимают эту личность, меняется, когда личность говорит на разных языках. Если использовать знание иностранного языка для выполнения простейших заданий формального типа, не происходит развития вторичной языковой личности [21]. Для этого необходим заданный жизненными обстоятельствами социально-эмоциональный контекст или искусно созданная образовательная среда, в которой происходит научение новым языковым навыкам, навыкам иноязычной речи, в процессе осознания которой происходит рождение вторичной языковой личности.

Изучение иностранного языка профессиональной направленности является неотъемлемой частью высшего образования. Методики, применяемые в процессе обучения студентов, отбираются с учетом профессионально личностных потребностей студентов для достижения их эффективной профессиональной социализации. В условиях изучения профессионально ориентированного иностранного языка происходит формирование иноязычных социальных компетенций, обеспечивающих эффективное коммуникативное поведение в ситуациях профессионального общения. Изучение социальных и речевых норм профессионального общения, принятых в деловой культуре изучаемого языка, в методически грамотно организованной социализирующей образовательной среде обеспечивает развитие навыков взаимодействия с представителями иноязычной культуры. Параллельно с этим происходит осознание различий и сходства особенностей национального менталитета, культурных ценностей и деловой этики, что лежит в основе эффективной межкультурной коммуникации и приводит к обогащению языковой личности участников коммуникации [7].

Итак, в процессе изучения иностранного языка за счет формирования коммуника-

тивно-культурных компетенций языковой личности происходит ее дальнейшая социализация и обогащение лингвистического сознания, что приводит к развитию вторичной языковой личности [9]. Этому также способствует усвоение языковых средств иностранного языка, сопоставление ценностно-смыслового содержания дискурса в межкультурной коммуникации, что особенно ценно в поликультурной образовательной и профессиональной среде [6].

Методологическая основа и результаты исследования. Если развитие языковой личности, равно как и вторичной языковой личности, возможно в процессе социализации, рассмотрим такой аспект личности, как социально-эмоциональный интеллект и его потенциал в обеспечении успешности освоения иностранного языка. Социальный интеллект определяется как способность к эффективной коммуникации и формированию отношений на основе сопереживания и стремления заявить о себе. Высокого уровня социальные компетенции обеспечены самосознанием и хорошо развитыми эмоциональными компетенциями, которые являются результатом интроспекции или рефлексии эмоционального состояния и контролем эмоции в процессе принятия решений. При взаимодействии одновременно активизируются социальные навыки и эмоциональные компетенции, которые обеспечивают экспрессию, речевую коммуникацию, слушание, соглашение, образование новых смыслов и научение посредством коммуникации. Навыки ведения диалога и полилога являются основой социальных компетенций. Правильный выбор языковых средств на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровне с учетом социальных норм, обычаев и особенностей стилей общения в сочетании со знанием того, что вызывает позитивные и отрицательные эмоции собеседников с учетом их установок и чувственной реактивности делает коммуникацию особенно эффективной и является проявлением вы-

сокого уровня социально-эмоционального интеллекта.

Социально-эмоциональные компетенции позволяют личности адаптироваться к различным социальным средам за счет осознания того, что ожидается от нее в различных ситуациях коммуникации, и умения избежать эмоциональной перегрузки для достижения наиболее конструктивного взаимодействия.

Социально-эмоциональный интеллект является условием успешного обучения ввиду того, что в его основе лежит умение управлять собственными эмоциями и эмоциями собеседника, а также самосознание коммуникативного поведения с целью улучшения взаимодействия, повышения инициативности, мотивированности и готовности выполнять конкретные интеллектуальные задания [15].

Социально-эмоциональный интеллект является неперенным условием эффективной групповой работы в обучении для создания оптимальной и продуктивной обучающей среды.

Ученые выделяют пять основных компетенций социально-эмоционального интеллекта. Прежде всего нужно отметить самоосмысление или способность точно определять свои эмоции и мысли, их влияние на поведение. Второй компетенцией является самоуправление или способность регулировать эмоции, мысли и поведение в различных ситуациях общения, ставить и добиваться личных и академических целей. Третьим компонентом в структуре компетенций социально-эмоционального интеллекта является социальная осознанность, то есть умение принимать точку зрения других людей и проявлять эмпатию к участникам коммуникации в поликультурной среде, признавать поддержку социума на уровне семьи, образовательного учреждения и сообщества равных. Четвертой компетенцией являются межличностные навыки, способность устанавливать и поддерживать здоровые и поддержива-

ющие внутреннее удовлетворение отношения с представителями разных культур и сообществ посредством конструктивной коммуникации, активного слушания, сотрудничества, решения конфликтов, принятия и оказания помощи в случае необходимости. Пятым компонентом социально-эмоциональных компетенций является способность к ответственному принятию решений или умение делать конструктивный и уважительный выбор относительно личных моделей поведения и социального взаимодействия на основе учета этических стандартов, соображений безопасности, социальных норм, реалистической оценки последствий предпринятых действий, а также собственного благополучия и благополучия других людей [15].

Развитие вторичной языковой личности невозможно в условиях социальной изоляции. Даже при выполнении самостоятельной работы студенты не находятся в социальном вакууме; скорее, цели, содержание и результаты обучения социально обусловлены, поскольку изучение иностранного языка возможно только в социальном контексте. Обучающие коммуникативные ситуации вызывают множественные социальные эмоции по отношению к другим студентам и к себе самим. Социальные эмоции непосредственно влияют на вовлеченность студентов в процесс обучения и выполнения учебных коммуникативных заданий в процесс взаимодействия [12]. Все эмоции как продукт эволюционного развития человека, по сути, являются импульсами к определенным действиям, мгновенно порождаемым планом действий для решения жизненных ситуаций. Само слово «эмоция» произошло от латинского глагола *motere*, что означает «двигаться». И это означает, что каждой эмоции свойственно определенное действие [16]. Социальные эмоции – это эмоции, которые зависят от мыслей, чувств и действий других людей, при этом развитие социальных эмоций зависит от социального познания,

от способности представлять ментальное состояние других людей [18].

Социальные эмоции тесно связаны с развитием социальных когний, способностью представлять ментальное состояние других людей. Социальные эмоции часто называются моральными эмоциями, так как участвуют в принятии моральных решений. Социальные эмоции требуют осознания людьми воздействия своего поведения на других людей, следовательно, социальные эмоции неизбежно влекут за собой самоосознание. Самоосознание или осознание своей идентичности определяется тем, до какой степени личность чувствительна к тому, как ее воспринимают другие люди, и какие эмоции возникают в связи с этим как у саморефлексирующей личности, так и у других людей [13].

Есть необходимость привести данные исследования турецких ученых, которые поставили цель на основе опросов студентов университетов установить взаимосвязь успешности развития вторичной языковой идентичности с уровнем умственного развития и уровнем развития социально-эмоциональных компетенций. Ученые выявили статистически положительную корреляцию между компонентами социально-эмоционального интеллекта успешного освоения иностранного языка. Ученые пришли к выводу, что восприятие эмоций является наиболее сильным предиктором когнитивной активности личности, и эмоции также являются важнейшим оценочным компонентом в процессе формирования положительных установок на изучение иностранного языка [20].

Неоспоримым является тот факт, что социальные эмоции сопровождают и направляют коммуникативное поведение студента. Социальные ситуации и социальные эмоции являются необходимым условием социализации личности – языковой личности, в частности. Если учебная аудитория является эмоциональным пространством, то занятия иностранным языком являются

социально-эмоциональным пространством, так как социальное взаимодействие происходит в контексте, заданном учебным заданием в процессе изучения иностранного языка. И в таком случае мы можем говорить о развитии языковой личности. При этом социально-эмоциональные навыки способствуют позитивной социализации личности, что является критически важным для формирования устойчивой культурной, национальной, гражданской идентичности личности молодых людей, что обеспечивает позитивную сопричастность к миру и, в конечном итоге, социально ответственную позицию и ответственное гражданское поведение [10].

Рассматривая коммуникацию и социализацию вторичной языковой личности в когнитивном аспекте, следует отметить, что мысль возникает на рубеже двух сознаний участников коммуникации в процессе предпринятых личностью усилий с целью понять или объяснить и выразить ее в речи. Так как речь так или иначе окрашена эмоционально ввиду того, что сознание пронизано эмоциональным опытом [8], вербализованная мысль порождает различные смыслы, и их интерпретация или актуализация возможна только в диалоге [2].

При этом интерпретация есть не что иное, как использование личного лингвистического, культурологического опыта, который окрашен особенностями различных видов идентичности языковой личности в силу того, что приобретенный опыт социален. Лексическое разнообразие и семантическая многокомпонентность речи передает социальные сигналы, рождает вербально-ассоциативные связи, активизирует лингвокогнитивные конструкты – понятия, концепты, идеи, которые выстраивают иерархию ценностей с целью упорядочения картины мира – и, далее, активизируют мотивационно-прагматические конструкты языковой личности, которые определяют коммуникативные личностные потребности [1].

С целью эмпирического подтверждения нашего предположения о роли социально-эмоциональных компетенций в успешном развитии вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка специальности был проведен опрос. Шестидесяти трем студентам второго курса бакалавриата, обучающимся в Финансовом университете при Правитель-

стве Российской Федерации и изучающим дисциплину «Иностранный язык в профессиональной сфере», было предложено оценить свои социально-эмоциональные компетенции, используемые ими в процессе выполнения учебных заданий, и определить степень их воздействия (высокая, средняя, низкая) на успешность освоения дисциплины (табл.).

Самооценка социально-эмоциональных компетенций, применяемых в процессе изучения иностранного языка профессионального общения

№ п/п	Аспект социально-эмоциональной компетенции	Социально-эмоциональный навык	Высокая степень воздействия	Средняя степень воздействия	Низкая степень воздействия
1	Социальное самосознание	Умение фокусироваться на себе и осознавать, как ваши действия, мысли, эмоции воспринимаются коллегами в группе в процессе иноязычной коммуникации в различных учебных ситуациях на уроках иностранного языка	57 чел. (91 %)	6 чел. (10 %)	–
2	Самоконтроль	Умение управлять, контролировать и регулировать свои эмоции, мысли и коммуникативное поведение в различных учебных ситуациях на уроках иностранного языка	45 чел. (72 %)	12 чел. (19 %)	6 чел. (10 %)
3	Принятие ответственных решений	Умение делать конструктивный и уважительный к коллегам выбор речевого поведения и социального взаимодействия с учетом этических и социальных норм и реалистичной оценки последствий ваших действий для себя и для коллег в группе	47 чел. (75 %)	6 чел. (10 %)	10 чел. (16 %)
4	Социальная осознанность	Способность принимать точку зрения и относиться с пониманием к другим членам группы, включая представителей других культур и с другой этносоциальной принадлежностью	47 чел. (75 %)	13 чел. (21 %)	3 чел. (5 %)
5	Межличностные навыки	Способность активно слушать, эффективно коммуницировать, сотрудничать, разрешать спорные ситуации, противостоять социально-психологическому давлению, получать и оказывать помощь в решении учебных заданий	63 чел. (100 %)	–	–

Заключение. С высокой долей убежденности можно сказать, что социальные эмоции обучающегося и его социально-эмоциональный опыт лежат в основе развития языковой личности; уровень развития социально-эмоциональных компетенций языковой личности определяет успешность развития вторичной языковой личности в условиях методически грамотно сконструированного иноязычного научного дискурса и ситуаций общедискурсивной иноязычной коммуникации в рамках учебного занятия по иностранному языку в вузе.

Проведенные эмпирические исследования позволяют говорить о том, что студенты, имеющие высокий уровень развития социально-эмоциональных компетенций, обладают умениями и навыками анализа рефлексии своего коммуникативного опыта, полученного в процессе работы над изучением профессионального иностранного языка, и свидетельствует о том, что социально-эмоциональные навыки, использованные преподавателем в процессе создания иноязычной коммуникации, способствуют позитивной социализации, то есть эффективному развитию вторичной языковой личности студентов.

Эти выводы также подтверждаются тем, что студенты, участвовавшие в опросе, достигли высокого уровня академической успешности. Большинство из них активно участвуют в общественно значимых мероприятиях, в профессиональных отборах и научных конкурсах, на которых активно реализуют профессионально ориентированные иноязычные компетенции.

Необходимо отметить, что культурная, гражданская, лингвистическая идентич-

ности студентов, проявляющиеся у них как у языковых личностей, влияют на интерпретацию своего опыта иноязычной коммуникации. При этом хорошо развитые социально-эмоциональные компетенции являются необходимым профессиональным качеством будущего специалиста, способным проявляться в процессе реализации как первичной, так и вторичной языковой личности.

В заключение следует сказать, что так как языковая личность как социальный феномен формируется во взаимодействии с обществом, усваивая языковые средства и одновременно порождая смыслы с учетом своих когнитивно-эмоциональных особенностей и системы ценностей и установок, можно заключить, что формирование языковой личности происходит в социальном и индивидуальном аспекте. Так как языковая личность формируется в процессе языковой и общекультурной интерпретации информационной картины мира, для развития вторичной языковой личности необходимо создание обучающего нарратива как инструмента мышления, который бы создавал условия для развития и эффективного применения социально-эмоциональных компетенций. Развитие вариативных составляющих языковой личности происходит на основе получения социально-психологического, лингвокультурологического и когнитивно-эмоционального опыта в процессе активной образовательной деятельности, обогащенной навыками иноязычной профессиональной коммуникации в сочетании с высокоразвитыми социально-эмоциональными компетенциями.

Список источников

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
2. Кондина А. С., Пастухова Е. В. Проявление эмоционального интеллекта как существенный признак нарративизации вторичной языковой личности // Верхневолжский филологический вестник. – 2019. – № 2 (17). – С. 156–165.
3. Лавринова Н. Н. Культурологический аспект изучения теорий языковой личности // Аналитика культурологии. – 2007. – № 1 (7). – С. 46–47.

4. Мельничук М. В., Калугина О. А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 8. – С. 2627–2732.
5. Милованова Л. А. Языковая личность: факторы становления и развития // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 4. – С. 68–77.
6. Пономаренко Е. П. Развитие языковой личности студентов технического университета в процессе рефлексивного обучения иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2021. – № 53. – С. 137–148.
7. Сороковых Г. В., Прибылова Н. Г. Развитие социального интеллекта у школьников с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 46–50.
8. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века: сб. статей. – М.: РГГУ, 1995. – 432 с.
9. Халева И. И. Социальный дискурс в межцивилизационных процессах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 6 (717). – С. 15–22.
10. Brackett M. A., Rivers S. E. Transforming students' lives with social and emotional learning // International handbook of emotions in education / eds. R. Pekrun, Linnenbrink-Garcia L. – Routledge/Taylor & Francis Group, 2014. – P. 368–388.
11. Bruner J. The Narrative Construction of Reality // Critical Inquiry. – 1991. – № 18 (1). – P. 1–21.
12. Chomsky N. Language and mind. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
13. Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. Handbook of research on Student Engagement. – Springer Science+Business Media, LLC, 2012.
14. Fletcher C., Bailey C. Assessing Self-Awareness: Some Issues and Methods // Journal of Managerial Psychology. – 2003. – № 18 (5). – P. 395–404.
15. Garcia-Bullé S. What is social intelligence and why it should be taught at schools. Institute for the Future Education. – 2019. – URL: <https://observatory.tec.mx/edu-news/social-intelligence/> (дата обращения: 10.11.2022).
16. Goleman D. Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ? – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
17. Levitan K. M., Medvedeva L. G. The Formation of a Professional Linguistic Personality of a Law Student in the Learning Environment of a Higher Institution // Social and Behavioral Sciences. The XXV Annual International Academic Conference, Language and Culture (20–22 October 2014). – 2014. – P. 305–308.
18. Lewis M. Shame: The Exposed Self. – New York: The Free Press, 1992. – 215 p.
19. Ochirova I. N. The concepts “personality”, “language personality” and possibility of their modeling in a literary text. Theoretical and Applied Linguistics. – 2015. – № 1 (4). – P. 18–21.
20. Oz H., Demirezen M., Pourfeiz J. Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: Pursuit of relevance and implications // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 186. – C. 416–423.
21. Prentis M. Feel more fun in French. Your personality can change depending on the language you speak. – 2017. – URL: <https://qz.com/925630/feel-more-fun-in-french-your-personality-can-change-depending-on-the-language-you-speak> (дата обращения: 12.11.2022).
22. Ryan A. M., North E. A., Ferguson N. S. Handbook of Student Engagement Interventions. Chapter 6 – Peers and Engagement. Working with disengaged students. Academic Press, 2019. – P. 410.

References

1. Karaulov, Yu. N., 1987. Russian language and linguistic personality. Moscow: Nauka Publ., 261 p. (In Russ.).
2. Kondina, A. S., Pastukhova, E. V., 2019. Manifestation of emotional intelligence as an essential feature of the narrativization of a secondary linguistic personality. Upper Volga Philological Bulletin, no. 2 (17), pp. 156–165. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Lavrinova, N. N., 2007. Culturological aspect of the study of theories of linguistic personality. Cultural Analytics, no. 1 (7), pp. 46–47. (In Russ.).
4. Melnichuk, M. V., Kalugina, O. A., 2021. Efficiency of Higher School Language Education: Emotional and Intellectual Aspects. Philolo-

- gy. Theory & Practice, no. 14 (8), pp. 2627–2732. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Milovanova, L. A., 2005. Linguistic personality: factors of formation and development. Bulletin of Moscow State University. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication, no. 4, pp. 68–77. (In Russ.).
6. Ponomarenko, E. P., 2021. Developing the Linguistic Persona of Students at Technical Universities through Reflective Foreign Language Learning. Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin, no. 53, pp. 137–148. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Sorokovykh, G. V., Pribylova, N. G., 2020. The development of social intelligence among schoolchildren with special educational needs in foreign language lessons. Pedagogy. Questions of theory and practice, no. 1 (5), pp. 46–50. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Stepanov, Yu. S., 1995. Alternative World, Discourse, Fact and Causality Principle. Language and science of the late XX century. Collected papers. Moscow: RGGU Publ., 432 p. (In Russ.).
9. Khaleeva, I. I., 2015. Social Discourse across Civilizations. Moscow State Linguistics University Bulletin, no. 6 (717), pp. 15–22. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Brackett, M. A., Rivers, S. E., 2014. Transforming students' lives with social and emotional learning. R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia, eds. International handbook of emotions in education. Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 368–388. (In Eng.)
11. Bruner J., 1991. The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry, no. 18 (1), pp. 1–21. (In Eng.)
12. Chomsky, N., 2006. Language and mind. Cambridge: Cambridge University Press. (In Eng.).
13. Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C., 2012. Handbook of research on Student Engagement. Springer Science+Business Media, LLC. (In Eng.)
14. Fletcher, C., Bailey, C., 2003. Assessing Self-Awareness: Some Issues and Methods. Journal of Managerial Psychology, no. 18 (5), pp. 395–404. (In Eng.)
15. García-Bullé, S., 2019. What is social intelligence and why it should be taught at schools. Institute for the Future Education. Available at: <https://observatory.tec.mx/edu-news/social-intelligence/> (accessed 10.11.2022). (In Eng.)
16. Goleman, D., 1995. Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ? New York: Bantam Books Publ., 352 p. (In Eng.)
17. Levitan, K. M., Medvedeva, L. G., 2014. The Formation of a Professional Linguistic Personality of a Law Student in the Learning Environment of a Higher Institution. The XXV Annual International Academic Conference, Language and Culture (20–22 October 2014). Social and Behavioral Sciences, pp. 305–308. (In Eng.)
18. Lewis, M., 1992. Shame: The Exposed Self. New York: The Free Press, 215 p. (In Eng.)
19. Ochirova, I. N., 2015. The concepts “personality”, “language personality” and possibility of their modeling in a literary text. Theoretical and Applied Linguistics, no. 1 (4), pp. 18–21.
20. Oz, H., Demirezen, M., Pourfeiz, J., 2015. Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: Pursuit of relevance and implications. Procedia-Social and Behavioral Sciences, vol. 186, pp. 416–423. (In Eng.)
21. Prentis, M., 2017. Feel more fun in French. Your personality can change depending on the language you speak. Available at: <https://qz.com/925630/feel-more-fun-in-french-your-personality-can-change-depending-on-the-language-you-speak> (accessed 12.11.2022).
22. Ryan, A. M., North, E. A., Ferguson, N. S., 2019. Handbook of Student Engagement Interventions. Chapter 6 – Peers and Engagement. Working with disengaged students. Academic Press, 410 p. (In Eng.)

Информация об авторах

М. В. Мельничук, доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, руководитель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, mvmelnichuk@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7720-7443>, Москва, Россия

М. А. Белогаш, доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, mbelogash@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2275-9950>, Москва, Россия

Information about the authors

Marina V. Melnichuk, Doctor Sci. (Economics), Cand. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, mvmelnichuk@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7720-7443>, Moscow, Russia

Marina A. Belogash, Assoc. Prof., Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, mbelogash@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2275-9950>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 12.09.2022

Принята редакцией 10.10.2022

Submitted 12.09.2022

Accepted by the editors 10.10.2022

Научная статья

УДК 378.18

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.08

Организационно-педагогическая модель профессионального становления будущих педагогов в процессе приобщения к наставнической деятельности

Насонов Дмитрий Борисович¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные особенности профессионального становления будущих педагогов в вузе на уровне бакалавриата. Предпринята попытка теоретического обоснования необходимости разработки новой модели профессионального становления будущих педагогов. В ней выдвинуто предположение о том, что одним из эффективных средств, способствующих развитию профессионально значимых качеств студентов педвуза, может выступать их приобщение к наставнической деятельности.

Цель статьи – представить разработанную автором модель профессионального становления будущих педагогов посредством их приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили компетентностный, субъектно-деятельностный и акмеологический подходы. Ведущие методы исследования: моделирование, педагогический эксперимент, анкетирование, интерпретация экспериментальных данных.

Результаты исследования. Обсуждение. Охарактеризованы содержание и организационно-педагогические условия реализации предлагаемой модели. Представлены результаты пилотного эксперимента по ее внедрению в практику учебно-воспитательной деятельности на примере студенческих отрядов.

Заключение. Сделаны выводы о целесообразности продолжения исследований в данном направлении после корректировки содержательных аспектов модели профессионального становления будущих педагогов посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата.

Ключевые слова: профессиональное становление; воспитательная деятельность; педагогический вуз; будущий педагог; бакалавриат; наставничество

Для цитирования: Насонов Д. Б. Организационно-педагогическая модель профессионального становления будущих педагогов в процессе приобщения к наставнической деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.08>

Scientific article

Organizational and Pedagogical Model of Professional Formation of Future Teachers in the Process of Introducing them to Mentoring Activities

Dmitry B. Nasonov¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Abstract. The article examines the modern features of the professional development of future teachers at the university at the bachelor's degree level. An attempt is made to theoretically sub-

stantiate the need to develop a new model of professional formation of future teachers. It suggests that one of the effective means contributing to the development of professionally significant qualities of pedagogical university students may be their involvement in mentoring activities.

The purpose of the article is to present the model of professional formation of future teachers developed by the author through introduction to mentoring at the bachelor's level.

Research methodology and methods. The methodological basis of the study was competence-based, subject-activity and acmeological approaches. Leading research methods: modeling, pedagogical experiment, questionnaire, interpretation of experimental data.

The content and organizational and pedagogical conditions for the implementation of the proposed model are characterized. The results of a pilot experiment on its implementation in the practice of educational activities on the example of student groups are presented.

Conclusion. In conclusion, conclusions are drawn about the expediency of continuing research in this direction after adjusting the content aspects of the model of professional formation of future teachers by introducing them to mentoring activities at the undergraduate level.

Keywords: professional education; educational activities; pedagogical University; future teacher; baccalaureate; mentoring

For citation: Nasonov, D. B., 2022. Organizational and Pedagogical Model of Professional Formation of Future Teachers in the Process of Introducing them to Mentoring Activities. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.08>

Введение. Постановка проблемы. Современные условия стремительных социальных изменений, а также трансформация системы образования (разворот в сторону практикоориентированности, антропологизация, цифровизация, выстраивание внутренних сверхсложных подсистем и, как следствие, создание ситуаций ценностно-смысловой неопределенности и др.) предъявляют особые требования к педагогической профессии, что создает основания для поиска новых способов подготовки кадров для образовательной сферы.

Эти изменения придают особую остроту вопросу поиска новых подходов и методик подготовки будущих педагогов. Современный выпускник педвуза должен обладать не только рядом профессиональных компетенций, но и высокой адаптивностью, рефлексивностью, личной профессиональной позицией, способностью к профессиональному саморазвитию и др. Его профессиональное становление должно протекать значительно интенсивнее для успешной интеграции в профессию, закрепления в ней и дальнейшего успешного профессионального развития [6; 8; 9]. Одним из важных инструментов для реше-

ния задач профессионального становления будущих педагогов, на наш взгляд, может выступать образовательный потенциал приобщения студентов к наставнической деятельности.

В традиционной интерпретации сущность понятия «наставничество» состоит в передаче личностно-профессионального опыта наставника молодому специалисту, помощи и поддержке на этапе вхождения в профессию [1; 3]. В свою очередь наставническая деятельность, реализуемая будущими педагогами на уровне бакалавриата, может выступать профессиональной пробой для них и стать ресурсом поиска индивидуальной педагогической позиции, самообразования, профессионального самоопределения и развития.

Мы считаем, что образовательный потенциал наставничества выходит за рамки производственного обучения и оно вполне может применяться в педвузе через разнообразные механизмы и формы приобщения студентов к наставнической деятельности, например, при организации педагогических практик, в процессе реализации пробных профессиональных действий, в вожатской деятельности, а также при работе в каче-

стве бойцов студенческих отрядов и др. Несомненным является тот факт, что наставничество – это и важнейший элемент системы непрерывного образования, однако наше исследование будет сфокусировано на процессе первичного профессионального становления будущих педагогов в процессе бакалаврской подготовки.

Цель статьи – представить разработанную автором модель профессионального становления будущих педагогов посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблема повышения качества профессионального педагогического образования в части развития процесса профессионального становления была и остается предметом внимания отечественных и зарубежных педагогов, психологов и других ученых [2; 4; 5; 7]. Важное теоретическое и практическое значение для нашего исследования имеют труды, посвященные следующим вопросам: сущностные аспекты наставничества (С. Г. Вершловский, М. В. Кларин, В. Г. Сухобская и др.); наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин и др.); современные особенности процесса профессионального становления будущего педагога и условий его протекания (С. С. Гайдукова, А. А. Деркач, К. К. Ищенко, А. А. Колчина, Т. А. Ромм, Н. В. Шишарина и др.).

Несмотря на накопленный опыт научных разработок в данной области, в педагогической теории и практике недостаточно изучены возможности приобщения будущих педагогов к наставнической деятельности, не в полной мере раскрыт образовательный и профессионально-социализирующий потенциал наставничества и его возможности в формировании профессионально значимых качеств личности будущего педагога, выполняющего роль наставника.

Методология и методы исследования. В современных условиях фиксируется противоречие между богатым потенциалом педагогического знания, раскрывающего возможности наставнической деятельности при решении задач профессионального становления, и недостаточной степенью научной разработанности теоретических и организационно-методических аспектов профессионального становления будущих педагогов посредством приобщения к наставнической деятельности в процессе их бакалаврской подготовки.

Обозначенное противоречие актуализирует исследовательскую проблему научно-теоретического обоснования и поиска организационно-методических механизмов профессионального становления будущих педагогов посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата в контексте современных требований. Необходимость решения данной проблемы обусловила выбор темы нашего исследования: «Профессиональное становление будущего педагога посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата».

В качестве объекта исследования мы рассматриваем процесс профессионального становления будущего педагога на уровне бакалавриата. Предметом исследования выступают организационно-педагогические условия профессионального становления будущего педагога посредством его приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата. В связи с этим цель нашего исследования будет заключаться в теоретическом обосновании, проектировании и опытно-экспериментальной проверке организационно-педагогической модели профессионального становления будущих педагогов посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата.

Базовые положения гипотезы нашего исследования заключаются в том, что процесс профессионального становления бу-

дущего педагога посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата станет более результативным, если: будут определены и содержательно раскрыты научно-теоретические аспекты развития практики профессионального становления будущих педагогов в России; будет теоретически обоснован образовательный потенциал приобщения студентов педвуза к наставничеству; будет разработана и внедрена в систему бакалаврской подготовки будущих педагогов в вузе организационно-педагогическая модель профессионального становления посредством приобщения к наставнической деятельности.

Для эффективной реализации ресурсов наставнической деятельности нами предложена модель приобщения к такой деятельности при бакалаврской подготовке педагогов в вузе (рис.). В смоделированных нами организационно-педагогических условиях процесс приобщения к наставнической деятельности логично встраивается в систему подготовки педагогов в вузе посредством его включения в практики, учебную и внеучебную деятельность. Функционирование данной модели сопряжено с реализацией совокупности следующих принципов: приоритета профессиональных и селф-компетенций, субъектной активности, акме-направленности, поли-субъектности, непрерывности, рефлексивности, социальной ответственности, педагогического сопровождения (супервизии). Методологическую основу модели составили компетентностный (И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур и др.), субъектно-деятельностный (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и акмеологический подходы (А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Н. В. Козлова и др.). Модель отражает логику использования ресурсов приобщения студентов к наставнической деятельности в соответствии с задачами профессионального становления будущих бакалавров, методику и алгоритм приобще-

ния студентов к наставничеству, необходимое организационно-методическое и оценочно-диагностическое обеспечение.

После разработки проекта организационно-педагогической модели в рамках пилотного эксперимента нами была проведена ее пробная проверка на базе ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ). В эксперименте приняли участие 68 студентов бакалавриата (они были включены в наставническую работу в качестве бойцов студенческого педагогического отряда) и 47 несовершеннолетних (наставляемые, включенные в летний каникулярный период в работу студенческого отряда), а также в процессе организации приобщения студентов к наставнической деятельности были задействованы преподаватели ТГПУ и социальные партнеры (Центр занятости населения г. Томска, общественная организация «Российские студенческие отряды», школы г. Томска). По завершении работы мы провели опрос в форме интернет-анкетирования посредством использования авторской анкеты для студентов-наставников (опрос производился в соответствии с общенаучными принципами организации и проведения социально-психологических исследований с использованием Google-форм).

Результаты исследования. Обсуждение. Интерпретируя данные опроса, ответы на вопросы для студентов-наставников можно сгруппировать по следующим трем категориям: а) влияние наставнической деятельности на личностное развитие студентов и планирование профессиональной карьеры; б) оценка профессионально-социализирующего потенциала рассматриваемой формы трудового наставничества; в) мнения о том, нужно ли готовить к наставничеству и о том, каким образом это делать.

Соответственно по каждой группе ответов наставников можно сделать ряд выводов.



Рис. Проект организационно-педагогической модели профессионального становления будущего педагога посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата

А. Преобладающее большинство (почти 90 %) респондентов считают полезным для себя опыт наставнической деятельности. Это можно объяснить возрастными особенностями студентов. Молодым людям в период поздней юности присуще, во-первых, пробовать себя в новых видах деятельности (в данном случае – наставническая деятельность), а во-вторых, получение нового социального опыта создает основу для анализа и осмысления представлений о себе, своей профессиональной Я-концепции,

задачах своего личностного и профессионального развития, что также актуально для возраста студенческой юности. По результатам анализа ответов студентов видно, что под влиянием включенности в наставническую деятельность у студентов активно развиваются коммуникативные и эмоционально-волевые черты личности. Это связано с выраженностью психолого-педагогических и социально-педагогических акцентов в содержании наставнической деятельности. Кроме того, преобладающие ответы респондентов позволяют говорить о том, что роль наставника помогает оценить и проверить собственные возможности, поставить новые задачи собственного профессионально-личностного развития.

Б. Наставники в большинстве своем (более 90 %) считают, что смогли оказать наставляемым моральную поддержку в трудных ситуациях; содействовали укреплению уверенности и оптимизма и расширению кругозора, а также развитию трудолюбия и выбору будущей профессии. Ответы наставников отражают их социализирующее влияние как на несовершеннолетних, так и на самих себя и связаны с решением нормативных задач личностного развития в подростковом и юношеском возрасте. Особо важным, на наш взгляд, является то, что наставничество в рассматриваемом нами контексте выступает социально-педагогическим способом оказания несовершеннолетним морально-психологической поддержки в ситуации их взросления. А в отношении профессионального становления студентов-наставников наставничество расширяет представления студентов о мире, ценностях, человеческих отношениях и т. п. за счет обретения нового жизненного и профессионального опыта.

В. К осуществлению функций наставника несовершеннолетних при организации их летней трудовой занятости студентов необходимо специально готовить. Анализ ответов наставников на вопросы анкеты указывает на наличие дефицита соци-

ально-педагогических компетенций у студенческой молодежи. В содержательном плане в программы по обучению наставничеству целесообразно включать следующие темы/вопросы: психологические особенности подросткового и юношеского возраста, навыки практической психологии и навыки предупреждения и разрешения конфликтов, навыки снятия стресса и психоэмоционального напряжения, методы трудового воспитания несовершеннолетних, социально-психологические тренинги общения с несовершеннолетними, основы психологии детско-родительских отношений, правовое просвещение несовершеннолетних. В качестве особых умений, которые необходимо развивать у будущих наставников, судя по ответам студентов, необходимо развивать: умение терпеливо убеждать и переубеждать, оказание психологической поддержки, проведение тематических бесед, заинтересованное отношение к поступкам подопечных. Свои затруднения наставники связали с трудновоспитуемостью и недисциплинированностью наставляемых, недостатком педагогических знаний и умений, недостатком личного опыта предупреждения и разрешения конфликтов, неумением проводить разъяснительную работу и воспитывать в наставляемых положительное отношение к труду. Обобщение данных опроса дает однозначное понимание необходимости специальной подготовки студентов к реализации наставнической деятельности.

Заключение. Основываясь на опыте теоретического и эмпирического обоснования разработанного нами проекта модели профессионального становления будущего педагога посредством приобщения к наставнической деятельности на уровне бакалавриата, было решено внести в него следующие коррективы и дополнения:

– перечень методологических подходов и теорий, лежащих в основе модели, дополнить положениями антропологического подхода и теории тьюторства;

– создать организационно-педагогические условия для поэтапного приобщения будущих педагогов к наставнической деятельности на уровне бакалавриата, особое внимание уделив организации супервизорского сопровождения данного процесса со стороны преподавателей вуза, а также потенциальных работодателей;

– в качестве одного из критериев результативности предлагаемой модели, наряду с сформированностью профессиональных компетенций, включить критерий сформированности селф-компетенций (навыков самоорганизации, самосбережения, самоопределения в профессиональной деятельности);

– в организации процесса наставнической деятельности необходимо предусмотреть внедрение дистанционных технологий. Это взаимосвязано с осуществлением данного вида деятельности в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции. При этом необходимо строгое соблюдение

гигиенических требований к организации интеллектуального труда всеми субъектами наставнической деятельности: студентами-наставниками, наставляемыми, а также преподавателями, выполняющими роль супервизоров (наставник для наставника) и экспертов-консультантов [10].

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на выявленную необходимость корректировки содержательных аспектов предложенной нами модели, в целом реализация смоделированных организационно-педагогических условий использования метода приобщения к наставнической деятельности при бакалаврской подготовке педагогов в вузе подтвердила ожидаемую результативность их использования как средства профессионального воспитания будущего педагога. Считаем, что в перспективе модель может быть внедрена в образовательный процесс вуза после опытно-экспериментальной проверки с учетом предлагаемых преобразований.

Список источников

1. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.

2. *Гайдукова С. С.* Формирование социально-организационной компетентности будущих педагогов во внеаудиторной воспитательной работе вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2012. – 299 с.

3. *Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К.* Психология развития профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.

4. *Лиценко К. В.* Формирование социально-профессиональной направленности будущих специалистов в процессе воспитательной работы в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 17 с.

5. *Колчина А. А.* Организация воспитательной деятельности в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 19 с.

6. Об утверждении Основ государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение правительства. – М., 2014. – 16 с.

7. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–114.

8. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования: стандарт. – М., 2016. – 8 с.

9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение правительства. – М., 2014. – 10 с.

10. *Шишарина Н. В., Ромм Т. А., Иноземцев П. О., Подлияев О. Л.* Гигиеническая оценка как фактор эффективности образования // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 126–133.

References

1. Bodalev, A. A., 1998. Top in the development of an adult: characteristics and conditions of achievement. Moscow: Flinta: Nauka Publ., 168 p.

(In Russ.)

2. Gajdukova, S. S., 2012. Formation of socio-organizational competence of future teachers

- in extracurricular educational work of the University. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Krasnodar, 299 p. (In Russ.)
3. Derkach, A. A., Zazykin, V. G., Markova, A. K., 2000. *Psychology of professional development*. Moscow: RAGS publishing House, 124 p. (In Russ.)
 4. Ishchenko, K. V., 2010. Formation of social and professional orientation of future specialists in the process of educational work at the University. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 17 p. (In Russ.)
 5. Kolchina, A. A., 2012. Organization of educational activities in the modern University. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. St. Petersburg, 19 p. (In Russ.)
 6. About the statement of Bases of the state youth policy in the Russian Federation for the period till 2025: the order of the government. Moscow, 2014, 16 p. (In Russ.)
 7. Romm, T. A., Romm, M. V., 2010. Socialization and professional education in higher education. *Higher education in Russia*, no. 12, pp. 104–114. (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Standard of organization of educational activity of educational institutions of higher education: the standard. Moscow, 2016, 8 p. (In Russ.)
 9. Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: government order. Moscow, 2014, 10 p. (In Russ.)
 10. Shisharina, N. V., Romm, T. A., Inozemtsev, P. O., Podlinyaev, O. L., 2020. Hygienic assessment as a factor of educational efficiency. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 126–133.

Информация об авторе

Д. Б. Насонов, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Томский государственный педагогический университет, d.nas79@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6749-2079>, Томск, Россия

Information about the author

Dmitry B. Nasonov, Senior lecturer of the Department of Social Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, d.nas79@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6749-2079>, Tomsk, Russia

Поступила в редакцию 13.06.2022
Принята редакцией 25.06.2022

Submitted 13.06.2022
Accepted by the editors 25.06.2022

Научная статья
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.15293/1813-4718.2206.09

Разговорники и словари в формировании кросс-культурных компетенций китайских студентов, изучающих русский язык

Тулунова Соелма Владимировна¹, Рулиене Любовь Нимажаповна¹

¹ Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия

Аннотация. Ключевым показателем качества профессионального образования является трудоустройство выпускников, в том числе на международном рынке труда. Заметный интерес к изучению русского языка в рамках международной инициативы Китая «Один пояс – один путь» вызван необходимостью подготовки транснациональных кадров для международных корпораций. Поэтому одной из задач современной образовательной практики является поиск эффективных средств формирования кросс-культурных компетенций в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Цель статьи заключается в выявлении потенциала разговорников и словарей в формировании кросс-культурных компетенций студентов. На основе изучения научных статей и диссертаций, методической литературы будет обоснован потенциал разговорников и словарей в формировании кросс-культурных компетенций китайских студентов, изучающих русский язык.

Методология и методы исследования. В рамках данной статьи мы опирались на аксиологический, социокультурный и междисциплинарный подходы. Был использован метод аспектного анализа научных и научно-методических текстов на русском, английском и китайском языках.

Результаты исследования. Средствами формирования кросс-культурных компетенций могут быть справочные, учебные пособия по русскому языку как иностранному – разговорники и словари. В русско-китайских разговорниках и словарях необходимо усилить потенциал формирования кросс-культурных компетенций студентов.

Заключение. Разговорники рассматриваются как инструмент преодоления речевых ошибок, средство инкультурной социализации иностранных студентов. Разговорники выполняют роль живого иностранного языка, поскольку содержат готовые культурно-специфичные тексты для актуальной речевой деятельности в мультикультурном языковом сообществе. В условиях транснациональных производственных отношений образовательный потенциал разговорников расширяется в контексте формирования кросс-культурных компетенций студентов.

Ключевые слова: кросс-культурные компетенции; китайские студенты; русско-китайский словарь

Для цитирования: Тулунова С. В., Рулиене Л. Н. Разговорники и словари в формировании кросс-культурных компетенций китайских студентов, изучающих русский язык // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 95–107. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.09>

Phrasebooks and Dictionaries in the Formation of Cross-Cultural Competences of Chinese Students Studying Russian

Soelma V. Tulunova¹, Liubov N. Ruliene¹

¹ Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia

Abstract. A key indicator of the quality of professional education is the employment of graduates, including those in the international labor market. The noticeable interest in Russian language learning within the framework of China's international initiative "One Belt, One Road" is caused by the need to train transnational personnel for international corporations. Therefore, one of the tasks of modern educational practice is to find effective means of forming cross-cultural competences in the process of teaching Russian as a foreign language.

The aim of the article is to identify the potential of phrasebooks and dictionaries in the formation of cross-cultural competences of students. On the basis of the study of scientific articles and dissertations, methodological literature the potential of phrasebooks and dictionaries in the formation of cross-cultural competence of Chinese students studying Russian will be substantiated.

Methodology and research methods. Within the framework of this article we relied on axiological, sociocultural and interdisciplinary approaches. The method of aspect analysis of scientific and scientific-methodological texts in Russian, English and Chinese was used.

Results of the research. Reference textbooks on Russian as a foreign language - phrasebooks and dictionaries can be the means of formation of cross-cultural competences. Russian-Chinese phrasebooks and dictionaries should enhance the potential of forming cross-cultural competences of students.

Conclusion. Phrasebooks are considered as a tool to overcome speech errors, a means of incultural socialization of foreign students. Phrasebooks perform the role of a living foreign language as they contain ready-made culturally specific texts for actual speech activities in the multicultural linguistic community. Under the conditions of transnational production relations the educational potential of phrasebooks is expanded in the context of forming cross-cultural competences of students.

Keywords: cross-cultural competences; Chinese students; Russian-Chinese vocabulary

For citation: Tulunova, S. V., Ruliene, L. N., 2022. Phrasebooks and Dictionaries in the Formation of Cross-Cultural Competences of Chinese Students Studying Russian. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 95–107. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.09>

Введение. Аксиологические представления об образовании основаны на признании трехкомпонентной структуры его ценности: а) личностной ценности образования как пожизненного процесса интеллектуального и духовного развития, становления индивидуальности личности; б) общественной ценности образования как процесса исследования социального опыта и обретения, развития собственного жизненного опыта; в) государственной ценности образования как процесса воспроизводства и совершенствования чело-

веческого капитала.

Когда обнаруживается триединство личностной, общественной и государственной ценностей образования [20], можно говорить о гармонии целей и результатов образовательного процесса, эффективной подготовке высококвалифицированных специалистов народного хозяйства, особенно профессионалов для наукоемких и технологических отраслей, увеличении производительности труда и повышении благосостояния страны. Главным показателем качества профессионального образо-

вания является трудоустройство выпускников, что в свою очередь во многом зависит от положения на внутреннем и внешнем рынке труда.

Обстановка на международном рынке труда в современном быстро меняющемся мире, охваченном кризисными явлениями, становится напряжённой. Наиболее стабильным фактором развития мирового хозяйства и экономик отдельных стран становятся международные корпорации. В настоящее время в мире функционируют около 82 тысяч транснациональных корпораций, имеющих около 810 тысяч филиалов в различных странах на всех континентах [24].

Основным языком общения в международных трудовых коллективах является английский язык, но после 24 февраля 2022 г., в условиях ускорения многополярной системы международных отношений, возможно, изменится лидерство среди языков общения. Между тем русский язык по индексу глобальной конкурентоспособности занимает 5-е место в перечне 12 ведущих языков мира, существенно уступая английскому, испанскому, китайскому и французскому¹.

В связи с этим возрастает актуальность преподавания русского языка как иностранного – языка дружбы и сотрудничества профессионалов нового миропорядка. Тем более что решением Совета глав государств СНГ 2023 год объявлен Годом русского языка.

Интерес к русскому языку возрастает в рамках международной инициативы Китая «Один пояс – один путь» в связи с ожидаемым ростом российско-китайского сотрудничества и других стран Евразии, в том числе стран СНГ. В частности,

китайские вузы совместно с вузами других стран мира создали Союз высших учебных заведений «Пояса и пути» как новый механизм подготовки квалифицированных кадров, включая транснациональную подготовку персонала и трансграничный обмен персоналом [1], совместное использование высокотехнологичных образовательных ресурсов, обмен педагогическими кадрами.

Очевидно, преподавание русского языка как иностранного в контексте международной инициативы «Один пояс – один путь» может получить новый импульс как направление подготовки транснациональных кадров для международных корпораций. Отличительными признаками международных корпораций являются [7]: реализация выпускаемой продукции более чем в одной стране, наличие дочерних предприятий и филиалов, многонациональный (кросс-культурный) состав персонала. Кросс-культурный коллектив представляет собой группу людей – носителей разных культур, занимающихся совместной трудовой деятельностью в рамках какой-либо организации [9]. Для выполнения профессиональных обязанностей в многонациональном коллективе необходимы кросс-культурные компетенции [32], включающие умение налаживать межкультурные отношения, управление своим отношением к культуре, желание изучать культуру, готовность справиться с культурными стереотипами, умение планировать межкультурную коммуникацию. Нам представляется, что умение планировать межкультурную коммуникацию формируется в процессе изучения иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Поэтому одной из задач современной образователь-

¹ Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 2 / сост. А. Л. Арефьев, А. Р. Голубь, С. Ю. Камышева, И. А. Маев, А. И. Ольховская, М. А. Осадчий, М. Н. Русецкая, А. С. Хехтель; под ред. М. А. Осадчего. – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. – 60 с.

ной практики является поиск эффективных средств формирования кросс-культурных компетенций в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Цель статьи заключается в выявлении потенциала разговорников и словарей в формировании кросс-культурных компетенций студентов. На основе изучения научных статей и диссертаций, методической литературы будет обоснован потенциал разговорников и словарей в формировании кросс-культурных компетенций китайских студентов, изучающих русский язык.

Методология и методы исследования. В рамках данной статьи мы опирались на аксиологический, социокультурный и междисциплинарный подходы, позволившие обосновать трехмерную ценностную структуру образовательных результатов, показать востребованность кросс-культурных компетенций и рассмотреть проблему формирования кросс-культурных компетенций на стыке педагогических, филологических, экономических научных разработок. Был использован метод аспектного анализа научных и научно-методических текстов на русском, английском и китайском языках с целью их интерпретации в контексте формирования кросс-культурных компетенций у иностранных студентов.

Обзор научной литературы по проблеме в рамках данной статьи охватывает анализ публикаций о сущности и способах формирования кросс-культурных компетенций (1), роли разговорников и словарей в преподавании иностранных языков (2).

(1) Анализ российских и зарубежных научных публикаций выполнен с помощью общелогических методов исследования (абстрагирование, аналогия), позволивших отстраниться от специфических характеристик понятий («кросс-культурная грамотность», «кросс-культурные компетенции», «кросс-культурная компетентность») и выделить их общие свойства.

В начале 2000-х гг. отечественные исследователи решали проблему формирования

кросс-культурной грамотности школьников как качества глобально-ориентированной личности путём включения в содержание внеклассной работы по английскому языку лингвострановедческого комментария [4], методик социально-культурной деятельности [11] и с помощью компьютерных технологий в процессе внеклассной работы [17].

Были обоснованы ведущие принципы формирования кросс-культурной грамотности студентов: принципы ориентации на ценности и ценностные отношения своей и иной культуры, развития рефлексии и диалогичности мышления, субъектности, научности, преемственности, последовательности и систематичности [19]. В работе Т. А. Колосовской [10] апробирована технология формирования кросс-культурной компетентности педагога как интегральное качество личности, включающее знания о сравнении и адаптации культурных различий и универсалий, умения ретрансляции иной культуры, опыт творческой педагогической деятельности в сфере межкультурного обучения.

В диссертации С. А. Михеевой [15] кросс-культурная компетентность включает лингвокультурологическую и лингвострановедческую компетенции, для формирования которых была разработана методика обучения иностранному языку с использованием кросс-культурных материалов, правил кросс-культурного общения, регионального культурологически маркированного компонента.

Другие авторы отмечают, что формирование кросс-культурных компетенций выпускников вузов следует рассматривать в качестве условия их социальной и профессиональной адаптации к сложным, меняющимся условиям современности [23], поэтому учебный процесс необходимо сочетать с минимизацией кросс-культурной напряжённости [28], используя психолого-педагогические приемы и техники.

Экономисты, наряду с языковыми кросс-

культурными коммуникативными барьерами называют технические, информационные, психологические, социокультурные, этнокультурные барьеры [13]. Следовательно, речь может идти о нескольких разновидностях кросс-культурных компетенций. В целом структура кросс-культурной компетенции [21] может включать общекультурную, коммуникативную, тематическую, учебную компетенции.

Как мы отмечали выше, интерес к кросс-культурным компетенциям в современном обществе связан с необходимостью подготовки транснациональных кадров. Так, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» запустили магистерскую программу «Кросс-культурный переводчик и интерпретатор» в рамках направления «Трансформация геополитической ситуации и систем социального управления». Содержанием профессиональной деятельности кросс-культурных переводчиков и интерпретаторов являются интерпретация речевого поведения работников международных компаний, обеспечение многостороннего межъязыкового и межкультурного посредничества, помощь преодолении языковых барьеров, культурной дистанции, предупреждение межкультурных конфликтов.

Как отмечают исследователи, знание культурного контекста поможет избежать целого ряда ошибок, ведущих к снижению эффективности кросс-культурной коммуникации [27]. Культурный контекст включает ценностные установки, которые зависят от особенностей религиозной, этнической, географической и экономической характеристик окружающей среды, а также определяются демографическими и гендерными различиями, социальным статусом участников кросс-культурных коммуникаций.

В зарубежных исследованиях выявлено, что:

- в условиях роста международных компаний все более важным становится акцент на формировании у студентов

- кросс-культурных навыков адаптивности к меняющейся глобальной рабочей среде [29];

- методы культурного и языкового приобщения к иноязычной среде могут возникать в неформальной обстановке, через личный опыт [35];

- сотрудники этнически неоднородных профессиональных команд, владеющие языком, хорошо адаптируются в многонациональной среде и культуре, демонстрируют высокий уровень кросс-культурной коммуникативной компетенции [30];

- для преодоления внутренних и межличностных конфликтов в управлении многонациональными профессиональными коллективами необходимо проводить кросс-культурную терапию [32] с помощью психологов-консультантов;

- методы геймификации помогают иностранным студентам улучшить кросс-культурную адаптацию [31] и повысить навыки межкультурной эффективности;

- необходимо практиковать кросс-культурное обучение [35], главным компонентом которого является языковая подготовка, направленная на формирование представлений о культуре принимающей страны, глубокое понимание новой среды.

В центре внимания кросс-культурного обучения и кросс-культурной адаптации должна быть языковая подготовка [5], направленная на формирование языковой (лингвистической), речевой и коммуникативной компетенций. Классическими средствами языковой подготовки являются учебные и справочные пособия (словари, разговорники).

(2) Безусловно, основным средством преподавания РКИ является учебно-методический комплекс, в котором представлены нормативная и учебно-методическая документация, средства обучения и контроля [26]. Фундаментальный учебный комплекс «Русский язык для всех» [12] включает три пособия («Русский язык для всех»: упражнения, «Давай поговорим»), «Книга

для чтения»), содержит языковые и речевые упражнения. Современный учебный комплекс для самостоятельного изучения РКИ «Русское слово» [2] состоит из 18 уроков, рассчитан на 100–120 аудиторных часов.

Вспомогательным средством изучения РКИ является разговорник, который хотя и не даёт систематизированных знаний об иностранном языке, но позволяет освоить его на уровне фраз, помогая в общении в распространенных жизненных ситуациях. В современной информационно-образовательной среде в век быстрых технологий обеспечен открытый бесплатный или условно-платный доступ к многочисленным учебным ресурсам. Поэтому для освоения иностранных языков на элементарном уровне бывает достаточно пройти интенсивный курс основ грамматики и лексики, а затем продолжить самостоятельное изучение, используя различные пособия, в том числе словари и разговорники.

Поскольку разговорник обеспечивает минимальное общение в несложных коммуникативных ситуациях, его можно использовать даже при отсутствии знаний или при недостаточном знании иностранного языка. Преимущество разговорника состоит в том, что в нём содержится набор текстов, соотносящихся с реалиями и ситуациями в рамках картины мира соответствующего исторического времени и отражающих его лингвокультурологический и исторический контексты [3].

Разговорники реализуют воспитательную и социокультурную функции, знакомят с моделями социального поведения, правилами этикета, реальной культурой. Поэтому совершенно справедливо отечественные англо-русские разговорники, изданные в XVIII в., названы первыми учебниками живых европейских языков [22].

Так как разговорники содержат готовые культурно-специфичные тексты для актуальной речевой деятельности в мульт-

тикультурном языковом сообществе, то расширяется их образовательный потенциал, в том числе в контексте формирования кросс-культурных компетенций студентов.

Популярными для изучения русского языка в Китае являются разговорники, составленные китайскими авторами, среди них «Русско-китайский разговорник на 365 дней», «Разговорник русского языка», «Разговорник делового русского языка» (北京: 中国宇航出版社, 2005年. – 330页. – Пекин: Космонавтика Китая, 2005. – 330 с.), «Практический разговорник русского языка» (北京: 北京出版社, 1998年. – 766页. – Пекин: Пекин, 1998. – 766 с.).

Словари. Существуют русско-китайские словари, изданные в Китае: для быстрого запоминания лексического минимума русского языка (哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2005年 – 660页 (大学俄语系列教材), русско-китайский словарь бытовых и технических терминов (基本俄语与工程术语 — 上海: 中国科学图书仪器公司, 1955年 – 770页), словарь новейших употребительных устойчивых словосочетаний русского языка (胡谷明、熊友奇、田园、乐音、高少萍、王金华、王训光、杨毅 – 上海: 上海译文出版社, 2006年. – 484页), словарь по употреблению служебных слов современного русского языка (朱丽云、刘同英、陆嘉琦 – 上海: 上海外语教育出版社, 1999年. – 656页), словарь самых необходимых слов русского языка (张如奎, 赵雪 初学俄语会话必备词汇3000个 – 北京: 中国宇航出版社, 2006年 – 370页), толковый словарь обиходных синонимов современного русского языка (陈国亭, 吴哲 现代俄语常用同近义词解析 – 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2005. – 398页), словарь для ведения диалогов по телефону (肖雨璐, 李淑英译注 – 北京: 旅游教育出版社, 1991. – 286页), словарь по употреблению предлогов русского языка (上海: 上海译文出版社, 1992年. – 468页), словарь фраз русского языка (北京: 北京大学出版社, 1995年. – Пекин: Издательство

Пекинского университета, 1995. – 234 с.), словарь-справочник обиходных выражений русского языка (西安市: 西北大学出版社, 1994年。 – 388页。).

Русско-китайские словари имеют выраженную обучающую направленность и активно используются как одно из эффективных средств обучения [6]. Китайские студенты, изучающие русский язык, активно пользуются разными русско-китайскими словарями и разговорниками в зависимости от этапа обучения. Например, при первичном знакомстве нужны словари, в которых дано ясное и подробное толкование значений слов, максимально отражаются грамматические и лексические особенности конкретного слова, а также пояснения о произношении слов.

В условиях цифровизации удобными и полноценными средствами изучения иностранных языков являются онлайн-словари и онлайн-переводчики:

– программа-переводчик BillionWordsBar, содержащая более 16 миллионов профессиональных слов, наиболее адекватно отражающих современные реалии России, грамматику русского языка, а также разговорные слова и жаргонизмы;

– большой китайско-русский онлайн-словарь (БКРС) – dabkrs.com, где пользователи могут самостоятельно добавлять новые слова и редактировать словарную информацию; здесь можно найти перевод слова с русского на китайский язык, дополнительно появляются производные слова, примеры фраз; толкования слов иногда отличаются от значений, имеющихся в академических словарях.

Очевидно, для формирования кросс-культурных компетенций студентов необходимо обращаться к лингвострановедческим словарям, которые содержат культурные реалии стран изучаемого языка, знакомят с культурой страны через описание куль-

турного компонента значений лексических и фразеологических единиц¹, презентацию национального языка, позволяющую раскрыть взаимоотношения языка и культуры, и кросс-культурным терминологическим словарям, ориентированным на внешнюю по отношению к пользователю профессиональную культуру и интерпретирующим термины одного языка и одной культуры для пользователя, принадлежащего к другому лингвокультурному сообществу [14].

Характеристика русско-китайских фраз, содержащихся в разговорниках и словарях, осуществлялась на основе теории создания терминологических словарей (С. В. Гринев-Гриневиц, Г. Н. Ловцевич).

Например, фраза «你好, 我是伊万 - 谢尔盖耶夫, 律师, 我在莫斯科新阿尔巴特区有一个办公室, 一楼» переводится так: «Привет, я Иван Сергеев, адвокат, у меня приемная в Москве в районе Нового Арбата, первый этаж». Восприятие данного текста будет неполным, если иностранец (китаец) не знает, что Новый Арбат – улица в столице России, известная своими дорогими магазинами, элитными отелями и лучшими галереями. Таким образом, от иностранца ускользает контекст фразы, указывающий на социальный статус адвоката Ивана Сергеева. Из-за неточного понимания текста возникают ошибки. Чаще всего они связаны с недостаточным пониманием культурного контекста, несовершенством техники перевода или невнимательностью автора перевода к исходному тексту.

Пример 1. Неполное понимание смысла слов: «你放心, 我决不做你的“同情者”; 你有酒, 留到我吃你跟孙小姐喜酒的时候再灌» («Не беспокойся, я не стану твоим “сочувственником”. Ты, кажется, захватил с собой вино? Тогда побереги его до дня помолвки с мисс Сунь»). Слово «同情者», на первый взгляд, действительно воспри-

¹ Профессии в тренде: как Вышка отвечает на вызовы будущего // Официальный сайт НИУ ВШЭ. – URL: <https://www.hse.ru/trendprof/translator> (дата обращения: 02.10.2022).

нимается как производное от «同情» – «со-чувствовать». Однако более внимательное рассмотрение проблемы позволяет понять, что в данном случае под указанным словом имеется в виду «同一个情人» – испытывающие нежные чувства к одному и тому же человеку (букв. «люди одного чувства»). Поэтому более корректным считаем перевод «Не беспокойся, я не встану на твоём пути. Ты, кажется, захватил с собой вино? Тогда прибереги его до дня помолвки с мисс Сунь».

Пример 2. Недостаточное понимание культурного контекста: «丈夫是女人的职业, 没有丈夫就等于失业, 所以该牢牢捧住这饭碗» («Для женщины замужество – профессия; не иметь мужа – значит быть безработной, поэтому нужно цепко держаться за эту чашку риса»). «Чашка риса» (饭碗) – перевод в данном случае допустимый и вполне приемлемый. Однако принимая во внимание то, что рис традиционно является важнейшим продуктом в рационе китайцев, понимаем, что это скорее «кусочек хлеба» – в той самой культурной нагруженности, что подразумевает наличие работы, средств к существованию (вспоминается сразу китайское выражение «железная чашка риса», что означает «иметь гарантированный доход»). В данном случае причиной недостаточной корректности перевода является, на наш взгляд, буквализм. Предлагаемый нами вариант перевода таков: «Для женщины замужество – профессия; не иметь мужа – значит быть безработной, поэтому нужно обеими руками держаться за этот кусочек хлеба» [25].

Главная проблема, связанная с пониманием значений слов исходного языка тем, кто изучает иностранный язык, – это проблема несовпадения круга значения лексической единицы ее переводу в толковом словаре другого языка.

Рассматривая перевод как акт кросс-культурной коммуникации, переводчик имеет дело с языковой картиной мира, имеющей национальную самобытность и спец-

ифическое отражение в речи носителей языка. Это и представляет особый практический интерес. Например, в китайском языке лексические единицы различаются тональностью. «Ма» («妈»), произнесённое первым, ровным тоном, имеет значение «мама», «ма» («麻») вторым, восходящим тоном – «конопля», «ма» («马») третьим, нисходяще-восходящим тоном – «лошадь», «ма» («骂») четвертым нисходящим, падающим тоном – «ругаться» (и даже нецензурно). Переводчику, как видим, необходимо решать множество проблем, стараясь как можно точнее передать мировосприятие человека другой культуры. Это стремление к точности почти всегда приводит к утрате экспрессивно-эмоционального плана. Например, русская поговорка «Ни рыба ни мясо» переводится на китайский язык как «ни три ни четыре» («不三不四»). Как видим, культурные потери неизбежны. Но профессионализм и кросс-культурная компетентность помогут обеспечить как смысловую, так и функциональную идентичность текста оригинала и текста перевода.

Результаты исследования. Таким образом, отечественные авторы обосновали содержание, принципы, методы формирования кросс-культурных компетенций. Практическая польза перечисленных зарубежных исследований для дидактического решения обозначенной проблемы состоит в том, что средствами формирования кросс-культурных компетенций могут быть справочные и учебные пособия по русскому языку как иностранному – разговорники и словари.

Учитывая комплементарный дидактический потенциал разговорников и словарей, мы считаем, что в русско-китайских разговорниках и словарях необходимо усилить потенциал в формировании кросс-культурных компетенций студентов, в частности, отразить культурный контекст – ценностные установки, отражающие религиозные, этнические, гео-

графические и экономические особенности культурной среды, демографические и гендерные различия, социальный статус участников кросс-культурных коммуникаций.

Язык отражает опыт народа, идеалы и исторический путь развития, поэтому он не может изучаться в отрыве от познания уникальной культуры, в которой он зародился и развивался. Национально-культурные явления народа не всегда понятны носителям другого языка и другой культуры. Изучение иностранного языка обычно не обходится без знакомства с историей, обычаями и общественным устройством жизни носителей языка. Такие знания – основа языкового общения, но они и недостаточно освещены в словарях, являясь живой составляющей коллективного сознания людей, говорящих на данном языке. Эта проблема предполагает, что при изучении иностранного языка нужно уделять особое внимание языковым единицам, способным осуществлять кумулятивную функцию языка. Они встречаются на разных уровнях языковой структуры, но особенно полно и ярко социально-культурная детерминированность выражается на уровне лексики.

Заключение. Нами выявлено, что популярными для изучения русского языка в Китае являются разговорники, составленные

китайскими авторами, так как максимально отражают грамматические и лексические особенности конкретного слова, а также пояснения о произношении слов. Все более популярными становятся онлайн-словари и онлайн-переводчики, содержащие огромные массивы слов, наиболее адекватно отражающие современные реалии России. Разговорники можно рассматривать как средство преодоления речевых ошибок (неточное понимание текста, неполное понимание смысла слов, недостаточное понимание культурного контекста), что повышает эффективность процесса формирования кросс-культурных компетенций иностранных студентов. Разговорники влияют на инкультурную социализацию иностранных студентов, формируют вокруг них воспитательно-образовательную коммуникативную среду, помогают освоить модели социального поведения, правила этикета, а также понять и полюбить культуру страны изучаемого языка. Разговорники поистине выполняют роль живого иностранного языка, поскольку содержат готовые культурно-специфичные тексты для актуальной речевой деятельности в мультикультурном языковом сообществе. В условиях транснациональных производственных отношений образовательный потенциал разговорников расширяется в контексте формирования кросс-культурных компетенций студентов.

Список источников

1. *Актамов И. Г., Бадмацыренов Т. Б.* Региональная образовательная политика КНР в современных условиях (на материале АРВМ) // *Власть*. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-obrazovatel'naya-politika-krn-v-sovremennyh-usloviyah-na-materiale-arvm> (дата обращения: 15.07.2022).

2. *Баева Г. А., Соколюк М. А.* Функции разговорника как типа текста (на примере русско-немецких и немецко-русских разговорников) // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-razgovornika>

как-tipa-teksta-na-primere-russko-nemetskih-i-nemetsko-russkih-razgovornikov (дата обращения: 17.07.2022).

3. *Бартенева Т. Н.* Формирование кросс-культурной грамотности в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – 22 с.

4. *Воевода Е. В.* Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики // *Вестник МГИМО*. – 2013. – № 1 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-yazykovaya-podgotovka-studentov-mezhdunarodnikov-voprosy-didaktiki> (дата обращения: 25.07.2022).

5. Гао Яньцзюнь Русско-китайские словари в России и Китае (исторический, лингвистический и дидактические аспекты) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 4 (837). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russko-kitayskie-slovari-v-rossii-i-kitae-istoricheskij-lingvisticheskiy-i-didakticheskiy-aspekty> (дата обращения: 04.08.2022).
6. Голикова Ю. А. Транснациональные корпорации: определение сути и характеристика деятельности в современных условиях // Мир экономики и управления. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transnatsionalnye-korporatsii-opredelenie-suschnosti-i-harakteristika-deyatelnosti-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 23.07.2022).
7. Гринев С. В. Основы лексикографического описания терминосистем: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1990. – 43 с.
8. Зенченко Н. П. Управление кросс-культурными коллективами в организациях: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 2016. – 24 с.
9. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 26 с.
10. Копылов П. А. Кросс-культурная грамотность как фактор формирования толерантности учащихся школы искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2006. – 25 с.
11. Костомаров В. Г. Русский язык для всех: учебный комплекс / под ред. В. Г. Костомарова. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1988. – 325 с.
12. Крылова М. Б. Формирование кросс-культурной коммуникативной компетенции менеджеров: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2019. – 17 с.
13. Ловцевич Г. Н. Кросскультурный терминологический словарь как словарь нового типа: на материале английских и русских терминов лингводидактики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2010. – 39 с.
14. Михеева С. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов курортного сервиса: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 20 с.
15. Нестеров Д. В. Формирование кросс-культурной грамотности школьников на основе реализации компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 22 с.
16. Петрашова Т. Г., Коробейникова О. В. Словарь как средство формирования межкультурной компетенции будущего специалиста // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 295. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-kak-sredstvo-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-budushego-sposialista> (дата обращения: 21.07.2022).
17. Роцупкин В. Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 238 с.
18. Рулине Л. Н. Образовательный процесс современного университета: особенности, противоречия, тенденции развития. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2013. – 186 с.
19. Семенова Е. В., Семенов В. И., Ростова М. Л. Формирование кросс-культурной компетенции: сущность, проблемы, опыт // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14176> (дата обращения: 25.07.2022).
20. Сидорова О. Г. Учебные англо-русские разговорники XVIII – начала XIX веков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-anglo-russkie-razgovorniki-xviii-nachala-xix-vekov> (дата обращения: 17.07.2022).
21. Слинкова О. К. Формирование кросс-культурных компетенций студентов как условие социальной и профессиональной адаптации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kross-kulturnyh-kompetentsiy-studentov-kak-usloviye-sotsialnoy-i-professionalnoy-adaptatsii> (дата обращения: 25.07.2022).
22. Солодов М. В. Особенности формирования многонациональных коллективов в современных международных компаниях // Baikal Research Journal. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mnogonatsionalnyh-kollektivov-v-sovremennyh-mezhdunarodnyh-kompaniyah> (дата обращения: 19.07.2022).
23. Хабдаева А. К., Цзи Шаши Проблемы перевода художественного текста с китайского языка на русский на материале романа

- «Осаждённая крепость» Цянь Чжуншу (анализ переводческих ошибок) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 7-3 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-perevoda-hudozhestvennogo-teksta-s-kitayskogo-yazyka-na-russkiy-namateriale-romana-osazhdyonnaya-krepost-tsyanchzhunshu> (дата обращения: 16.08.2022).
24. Шалыгина И. В. Учебно-методический комплекс как дидактический объект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-kompleks-kak-didakticheskiy-obekt> (дата обращения: 26.06.2022).
25. Юрьева Т. В. Проблема кросс-культурных коммуникаций в аспекте практико-ориентированных педагогических технологий // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kross-kulturnyh-kommunikatsiy-v-aspekte-praktiko-orientirovannyh-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 28.07.2022).
26. Юрьева Т. В., Михайлова В. А. Формирование кросс-культурной компетентности у иностранных слушателей подготовительного отделения ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА // Вестник АПК Верхневолжья. – 2020. – № 4 (52). – С. 5–8.
27. Adams K. Does a cross-cultural peer-to-peer mentoring experience influence students' cross-cultural adaptability? Doctor of Philosophy (PhD), 2019. – 289 p. – URL: <https://researchrepository.rmit.edu.au/esploro/outputs/9921864304501341> (дата обращения: 11.09.2022).
28. Farah D., Vuniqi V. Language Proficiency and Cross-cultural Adaptation as Part of Cross-cultural Communication Competence: A Study of an Ethnically Diverse Team in a Multinational Company in Sweden. – 2012. – 47 p.
29. Hu Xiao. Ready Student One: Investigating the effect of gamification approaches in Chinese international students' cross-cultural adaptation process at Monash University. – Monash University, 2021. – 298 p. DOI: <https://doi.org/10.26180/15026373.v1>
30. Rajan A. Counselling psychologists talk about cross-cultural therapy: a thematic analysis. Prof Doc Thesis University of East London School of Psychology. – 2012. – 188 p. DOI: <https://doi.org/10.15123/PUB.3039>
31. Rasmussen L. J., Sieck W. R. Culture-general competence: Evidence from a cognitive field study of professionals who work in many cultures // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – № 14 (3). – P. 75–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.014>
32. Reegård Kine. Facilitating cross-cultural adjustment. – Masteroppgave, University of Oslo, 2011. – URL: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18074/1/Master_thesis_Kine_Reegard.pdf.
33. Whitehead Anne. Cross-Cultural Business Proposal Strategies In Practice. Toronto Metropolitan University. Thesis. – 2021. DOI: <https://doi.org/10.32920/ryerson.14638473.v1>

References

1. Aktamov, I. G., Badmatsyrenov, T. B., 2020. Regional educational policy of the PRC in modern conditions (on the material of the ARVM). Power, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-obrazovatel'naya-politika-krn-v-sovremennyh-usloviyah-na-materiale-arm> (accessed: 15.07.2022).
2. Baeva, G. A., Sokolyuk, M. A., 2021. Functions of the phrasebook as a type of text (on the example of Russian-German and German-Russian phrasebooks). Vestnik PNIPIU. Problems of Linguistics and Pedagogy, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-razgovornika-kak-tipa-teksta-na-primere-russko-nemetskikh-i-nemetsko-russkikh-razgovornikov> (accessed 17.07.2022).
3. Barteneva, T. N., 1999. The formation of cross-cultural literacy in the elementary school. Abstract Cand. Sci. (Pedagogical). Yaroslavl, 22 p.
4. Voyevoda, E. V., 2013. Professional language training of international students: issues of didactics. Vestnik MGIMO, no. 1 (28). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-yazykovaya-podgotovka-studentov-mezhdunarodnikov-voprosy-didaktiki> (accessed 25.07.2022).
5. Gao, Yanjun, 2020. Russian-Chinese dictionaries in Russia and China (historical, linguistic and didactic aspects). Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, no. 4 (837). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/russko-kitayskie-slovari-v-rossii-i-kitae-istoricheskii-lingvisticheskii-i-didakticheskiy-aspekty> (accessed

04.08.2022).

6. Golikova, Y. A., 2010. Transnational corporations: definition of essence and characteristics of activity in modern conditions. *The World of Economics and Management*, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/transnatsionalnye-korporatsii-opredelenie-suschnosti-i-harakteristika-deyatelnosti-v-sovremennyh-usloviyah> (accessed 23.07.2022).
7. Grinev, S. V., 1990. Fundamentals of lexicographic description of terminosystems: Abstract Dr. Sci. (Philol.). Moscow, 43 p.
8. Zenchenko, N. P., 2016. Management of cross-cultural teams in organizations: Abstract Cand. Sci. (Economic). Moscow, 24 p.
9. Kolosovskaya, T. A., 2006. Formation of cross-cultural competence of future teachers: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Chelyabinsk, 26 p.
10. Kopylov, P. A., 2006. Cross-cultural literacy as a factor in the formation of tolerance of students of art school: Abstract Cand. Sci. (Pedag.) Tambov, 25 p.
11. Kostomarov, V. G., 1988. Russian language for all: Educational complex. Moscow: Russian language Publ., 325 p.
12. Krylova, M. B., 2019. Formation of cross-cultural communicative competence of managers: Abstract Cand. Sci. (Economic). St. Petersburg, 17 p.
13. Lovtsevich, G. N., 2010. Cross-cultural terminological dictionary as a dictionary of a new type: on the material of English and Russian terms of linguodidactics: Abstract Dr. Sci. (Philol.). Moscow, 39 p.
14. Mikheeva, S. A., 2011. Formation of cross-cultural competence of future specialists of resort service: on the material of the English language: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 20 p.
15. Nesterov, D. V., 2003. The formation of cross-cultural literacy of schoolchildren on the basis of the implementation of computer technology: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Yaroslavl, 22 p.
16. Petrashova, T. G., Korobeinikova, O., 2007. Vocabulary as a means of forming intercultural competence of future specialist. *Vestnik Tomsk State University*, no. 295. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-kak-sredstvo-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-buduschego-spetsialista> (accessed: 21.07.2022).
17. Roschupkin, V. G., 2006. Cross-cultural literacy of the student – future teacher: diagnostics, formation. Moscow: Publishing house of Moscow psycho-social institute; Voronezh: MODEK, 238 p.
18. Ruliene, L. N., 2013. Educational Process of a Modern University: Features, Contradictions, Development Trends. Ulan-Ude: Publishing house Buryat State University, 186 p.
19. Semenov, E. V., Semenova, V. I., Rostova, M. L., 2014. Formation of cross-cultural competence: essence, problems, experience. *Modern problems of science and education*, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14176> (accessed 25.07.2022).
20. Sidorova, O. G., 2016. Educational English-Russian phrasebooks of XVIII-beginning XIX centuries. Domestic and foreign pedagogy, no. 3 (30). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-anglo-russkie-razgovorniki-xviii-nachala-xix-vekov> (accessed 17.07.2022).
21. Slinkova, O. K., 2014. The formation of cross-cultural competences of students as a condition for social and professional adaptation. *State and Municipal Management. Scientific Notes*, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kross-kulturnyh-kompetentsiy-studentov-kak-uslovie-sotsialnoy-i-professionalnoy-adaptatsii> (accessed 25.07.2022).
22. Solodkov, M. V., 2021. Peculiarities of the formation of multinational teams in modern international companies. *Baikal Research Journal*, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mnogonatsionalnyh-kollektivov-v-sovremennyh-mezhdunarodnyh-kompaniyah> (accessed 19.07.2022).
23. Khabdaeva, A. K., Ji Shasha, 2017. Problems of translation of literary text from Chinese into Russian on the material of the novel “The besieged fortress” by Qian Zhongshu (analysis of translation errors). *Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika*, no. 7-3 (73). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-hudozhestvennogo-teksta-s-kitayskogo-yazyka-na-russkiy-na-materiale-romana-osazhdionnaya-krepost-tsyanchzhunshu> (accessed 16.08.2022).
24. Shalygina, I. V., 2012. Educational-methodical complex as a didactic object. *Domestic and foreign pedagogy*, no. 5 (8). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-kompleks-kak-didakticheskiy-obekt> (accessed 26.06.2022).
25. Yurieva, T. V., 2015. The problem of cross-cultural communication in the aspect of practice-oriented pedagogical technologies. Yaroslavl

- Pedagogical Herald, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kross-kulturnyh-kommunikatsiy-v-aspekte-praktiko-orientirovannyh-pedagogicheskikh-tehnologiy> (accessed 28.07.2022).
26. Yurieva, T. V., Mikhailova, V. A., 2020. Formation of cross-cultural competence in foreign students of the preparatory department of the Yaroslavl State Agricultural University. Bulletin of the Verkhnevolzhye agroindustrial complex, no. 4 (52), pp. 5–8.
27. Adams, K., 2019. Does a cross-cultural peer-to-peer mentoring experience influence students' cross-cultural adaptability? Doctor of Philosophy (PhD), 289 p. Available at: <https://researchrepository.rmit.edu.au/esploro/outputs/9921864304501341> (accessed 11.09.2022).
28. Farah, D., Vuniqi, V., 2012. Language Proficiency and Cross-cultural Adaptation as Part of Cross-cultural Communication Competence: A Study of an Ethnically Diverse Team in a Multi-national Company in Sweden, 47 p.
29. Hu Xiao, 2021. Ready Student One: Investigating the effect of gamification approaches in Chinese international students' cross-cultural adaptation process at Monash University. Monash University. Thesis, 298 p. DOI: <https://doi.org/10.26180/15026373.v1>
30. Rajan, A., 2012. Counselling psychologists talk about cross-cultural therapy: a thematic analysis. Prof Doc Thesis University of East London School of Psychology, 188 p. DOI: <https://doi.org/10.15123/PUB.3039>
31. Rasmussen, L. J., Sieck, W. R., 2015. Culture-general competence: Evidence from a cognitive field study of professionals who work in many cultures. International Journal of Intercultural Relations, no. 14 (3), pp. 75–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.014>
32. Reegård, Kine, 2011. Facilitating cross-cultural adjustment. Masteroppgave, University of Oslo. Available at: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18074/1/Master_thesis_Kine_Reegard.pdf.
33. Whitehead, Anne, 2021. Cross-Cultural Business Proposal Strategies In Practice. Toronto Metropolitan University. Thesis. DOI: <https://doi.org/10.32920/ryerson.14638473.v1>

Информация об авторах

- С. В. Тулунова, соискатель кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, stulunov@mail.ru, Улан-Удэ, Россия
- Л. Н. Рулиене, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, ruliene@bsu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5636-3041>, Улан-Удэ, Россия

Information about the authors

- Soelma V. Tulunova, Applicant of the Department of General Pedagogics, Buryat State University named after Dorzhi Banzarov, stulunov@mail.ru, Ulan-Ude, Russia
- Lyubov N. Rulienė, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Professor of the Department of General Pedagogy, Buryat State University named after Dorzhi Banzarov, ruliene@bsu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5636-3041>, Ulan-Ude, Russia

Поступила в редакцию 13.08.2022
Принята редакцией 25.08.2022

Submitted 13.08.2022
Accepted by the editors 25.08.2022

Научная статья

УДК 37.013.77

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.10

Л. С. Выготский о педагогической психологии как психологии культуры: организация образования в формах детской субкультуры

Большунова Наталья Яковлевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье рассматриваются проблемы реализации идей культурно-исторического подхода Л. С. Выготского в современной педагогической практике, описываемые в работе «Педагогическая психология». Особенно выделены его представления о педагогике и педагогической психологии как науках о воспитании, а также роль взрослого в организации воспитывающей и развивающей среды с целью обоснования реализации соответствующего подхода в педагогической практике.

Методология. Показано, что современная социокультурная ситуация характеризуется появлением новой среды развития ребенка – цифровой, а также аксиологической неопределенностью, изменением образа жизни, традиций организации образования. Показано, что в соответствии с идеями Л. С. Выготского педагогика и педагогическая психология призваны осуществлять воспитание и культурное развитие детей посредством организации и управления средой, создавая условия для их самостоятельной деятельности. Рассмотрена проблема исторического кризиса детства и показано, что его преодоление и возвращение взрослым функции опосредствования детского развития обусловлено соответствующей возрасту ребенка организацией среды его жизни.

Представлена концепция организации образования в формах детской субкультуры на материале дошкольного возраста. Описана структура детской (дошкольной) субкультуры, включающая сюжетно-ролевую игру как ведущую деятельность, общение типа близости, систему ценностей, специфику детского мышления и его средств (сказка). Выделены основные формы работы с дошкольниками: драматизация сказки, диалог.

В заключении кратко описаны результаты внедрения, проявляющиеся в развитии сюжетно-ролевой игры, воображения, общения со сверстниками и взрослыми, и позитивного нравственного развития.

Ключевые слова: педагогика; педагогическая психология; образование; воспитание; развитие; социокультурная ситуация; цифровизация; кризис детства; детская субкультура; дошкольники; игра; сказка

Для цитирования: Большунова Н. Я. Л. С. Выготский о педагогической психологии как психологии культуры: организация образования в формах детской субкультуры // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 108–117. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.10>

L. S. Vygotsky on Educational Psychology as a Psychology of Culture: Organization of Education in the Forms of Children's Subculture

Natalya Ya. Bolshunova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Problem and purpose. The article deals with the problems of implementing the ideas of the cultural-historical approach of L. S. Vygotsky in modern pedagogical practice, described in the work "Pedagogical psychology. Particularly highlighted are his ideas about pedagogy and educational psychology as the sciences of education, as well as the role of an adult in organizing an educating and developing environment" in order to justify the implementation of an appropriate approach in pedagogical practice.

Methodology. It is shown that the current socio-cultural situation is characterized by the emergence of a new environment for the development of the child - digital, as well as axiological uncertainty, a change in lifestyle, traditions of educational organization. It is shown that, in accordance with the ideas of L.S. Vygotsky, pedagogy and pedagogical psychology are called upon to carry out the upbringing and cultural development of children through the organization and management of the environment, creating conditions for their independent activity. The problem of the historical crisis of childhood is considered and it is shown that overcoming it and returning by adults the function of mediating child development is due to the organization of the environment of his life appropriate to his age.

The concept of the organization of education in the forms of children's subculture on the material of preschool age is presented. The structure of the children's (preschool) subculture is described, including the role-playing game as a leading activity, communication such as proximity, the system of values, the specifics of children's thinking and its means (fairy tale). The main forms of work with preschoolers are singled out: dramatization of a fairy tale, dialogue. In conclusion, the results of the introduction are briefly described, which are manifested in the development of a role-playing game, imagination, communication with peers and adults, and positive moral development.

Keywords: pedagogy; pedagogical psychology; education; upbringing; development; socio-cultural situation; digitalization; childhood crisis; children's subculture; preschoolers; game; fairy tale (story)

For citation: Bolshunova, N. Ya., 2022. L. S. Vygotsky on Educational Psychology as a Psychology of Culture: Organization of Education in the Forms of Children's Subculture. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 108–117. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.10>

Введение и постановка проблемы. Книга Л. С. Выготского «Педагогическая психология» (1926 г.) [5] относится к относительно ранним его произведениям, к периоду, когда основные положения его культурно-исторической концепции только начинают складываться. Многие положения, изложенные в ней, в последующем были существенно пересмотрены, либо, напротив, представленные лишь как первые «интуиции» культурно-исторического

подхода, были развиты в последующие годы.

Тем не менее книга представляет несомненный интерес, и не только для историка психологии, изучающего творчество Л. С. Выготского или закономерности становления тех или иных концепций и школ. Она интересна и значима именно в контексте современных проблем школы и развития детей уже потому, что эта работа была написана в период катастрофических изме-

нений в обществе и в системе образования, и в какой-то мере в ней актуализирован ответ на вопрос, что же делать, как помочь детям и школе во время таких катаклизмов.

Современное общество и образование также существует вот уже не один десяток лет в условиях социокультурного кризиса, который сопровождается, так же как во времена Л. С. Выготского, резкими изменениями в образе жизни, системе ценностей, аксиологической неопределенностью, ломкой образовательных стратегий, а также такими сложными процессами, как появление особой цифровой среды жизни человека. В этом новом мире формулируются идеи об исчезновении детства и утрате посреднической роли взрослого в развитии детей, о том, что школа должна заниматься обучением, а задача воспитания – это право и ответственность родителей, о том, что недопустимо привлекать школьников к труду по самообслуживанию и пр. Очевидно, что существующее положение в обществе и образовании чрезвычайно негативно сказывается на детях, о чем свидетельствуют как события, происходящие в школьной жизни (буллинг, кибербуллинг, троллинг и пр.), так и исследования психологов (А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, N. Postman, D. Elkind и др.) [3; 9; 15; 19; 20].

Цель статьи и обзор научной литературы по проблеме. Учитывая все описанное, обратимся к работам Льва Семеновича Выготского в контексте применения его положений в отношении организации воспитания современных детей.

В сходных условиях катастрофического переворота в общественной жизни и сохранении образования он рассматривает педагогическую психологию как особую отрасль, последовательно анализируя и описывая ее содержание, фактически задавая контуры новой, подлинной педагогической психологии. При этом педагогическую психологию он понимает, прежде всего, как «науку о законах изменения человеческого

поведения и средствах овладения этими законами» [5, с. 46]. Особую роль он при этом отводит воспитанию, что, с одной стороны, понятно, учитывая значимость его в ту переломную эпоху. И в то же время хотелось бы отметить, что идея о педагогической психологии как о понимании законов воспитания обусловлена не только запросом времени, но и научной позицией Выготского. Если обратиться к источнику, то мы обнаружим, что практически все, что мы привыкли относить к обучению, он понимает именно как воспитание, даже если речь идет о когнитивных процессах. В книге Выготского мы видим такие разделы, как воспитание памяти, воспитание мышления, воображения, одаренности, он рассматривает психолого-педагогические требования к воспитанию внимания, тем более к воспитанию он относит то, что и современная педагогика традиционно относил к сфере воспитания: воспитание чувств, эстетическое, нравственное. Поэтому выглядит вполне обоснованно то, что в педагогической психологии он выделяет особую и важную часть «психология культуры» [5, с. 47].

Рассматривая роль среды в воспитании и обсуждая вопрос о том, каково соотношение стихийного и управляемого «искусственного» в работе с детьми, какой среде должен отдать предпочтение педагог в воспитании ребенка, Выготский пишет: «Так и педагогическая психология становится чрезвычайно действенной практической наукой. Она не ограничивается чисто теоретическими задачами – постигнуть и описать природу воспитания, открыть и формулировать его законы. Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы <...> в процессе воспитания учитель при новом понимании дела имеет не только не меньшее значение, чем прежде, но неизмеримо большее. И хотя его роль теряет, видимо, во внешней активности, так как он меньше учит и воспитывает, однако

она выигрывает во внутренней активности. Власть такого учителя над воспитательным процессом во столько раз больше власти прежнего учителя...» [5, с. 87]. При этом важнейшим фактором воспитания становится опыт самого ребенка, приобретаемый им в социальной среде, «организатором и управителем» которой является педагог, являясь одновременно частью этой среды, носителем системы знаний, представлений о мире, ценностей и пр. [5, с. 85].

Здесь хотелось бы отметить еще один важный момент. Среда содержит то, что присваивается ребенком (отношения, ценности, образ человека, приоритетные знания, предметный мир и пр.). Однако для использования потенциала среды ее необходимо обустроить определенным образом, поскольку ее содержание может не соответствовать возрастным возможностям или иметь а(анти)социальную направленность. В последнее время актуально говорить об обустройстве комфортной и безопасной психологической среды развития детей. Безусловно, это важно. Однако часто в эти представления вкладывается не только то, что связано с уважением личности ребенка, его достоинства, его физической безопасности и пр., но также так называемая комфортность (удобство, благоустроенность, спокойствие и пр.), что предполагает создание облегченных условий жизни ребенка, когда педагог предупреждает практически все проблемы в обучении, затруднения в общении. Однако еще Л. С. Выготский, а также С. Л. Рубинштейн и другие отечественные психологи говорили, что без наличия трудностей и усилий, направленных на их преодоление, не может быть развития. Поэтому развитие ребенка посредством организации среды предполагает, во-первых, преднамеренное создание взрослым задач, требующих самостоятельного их решения ребенком, а во-вторых, определенную долю «невмешательства» (до определенного предела), взрослого в самостоятельное решение

детьми стихийно возникающих проблем. Это требует от педагога чуткого отношения к ребенку: понимания его мотивов, целей, используемых им средств решения проблемы.

В отношении социальной среды Выготский, рассматривая ее как совокупность человеческих отношений, отмечает чрезвычайную ее гибкость, пластичность, что позволяет человеку (педагогу) создавать, комбинируя ее элементы, новые формы социальной среды. И далее он пишет: «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка» [5, с. 83]. И еще выдержка из работы: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [5, с. 82].

Из этих положений становится понятным, почему Л. С. Выготский говорит о воспитании как основе педагогической психологии и о психологии культуры, как значительной составляющей ее содержания. Задача ее не только и не столько в том, чтобы вложить при помощи определенных технологий в ребенка знания, умения, навыки, компетенции, а сделать так, чтобы у него состоялся интерес к познанию, саморазвитию, чтобы он освоил культуру мышления, памяти, воображения, эмоций и чувств, саморегуляции: «...в обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания» [5, с. 208], для чего «...необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании ребенка как отправных точек для его мыслей» [5, с. 208].

Не случайно также и то, что Л. С. Выготский столь большое внимание на протяжении всей книги уделяет интересам ребенка и управлению ими. Эти и ряд других идей (о значении языка, отношении интеллекта и чувства в процессе обучения (воспитания), о роли сознания в воспитании, в том числе в воспитании умения думать, о неравномерности процесса развития и т. д.) в более или менее ясной форме сформулированы в этой работе.

В контексте нашего исследования наиболее значимы для нас идеи Л. С. Выготского о роли среды в развитии детей и о его понимании содержания педагогической психологии. Поэтому важно остановиться на психологическом содержании категории культуры. Культура с психологической точки зрения понимается нами, прежде всего, как ценностное отношение, которое проявляет себя в том, как люди общаются друг с другом, с собой, с миром, каковы начала этого взаимодействия. Оно может быть основано на прагматиках (выгоды, пользы), и тогда оно отчуждает людей друг от друга, или в его основании лежит человеческое достоинство, близость [2; 13; 14].

С точки зрения психологического подхода культура представляет собой совокупность способов, которыми человек открывает человека в себе и одновременно открывает человека в других людях.

Таким образом, даже в таком кратком обзоре мы видим, что многие базовые идеи культурно-исторической концепции уже обозначены в книге Л. С. Выготского: о опосредствующей роли взрослого в развитии ребенка, значении опосредствующей его развитие социальной среде и значении активности самого ребенка, о зоне ближайшего развития и законе неравномерности развития, и др.

Методология и методы исследования.

В контексте нашей концепции организации образования в формах детской субкультуры и особенно работы с дошкольниками в формах игры средствами сказки [2; 14] интерес

представляют идеи Выготского о сближении психологического действия сказки с игрой [5, с. 314]. Особенно это касается закона двойного выражения чувств, которому служит и игра, и сказка и благодаря которому у детей развивается воображение, эмоционально окрашенное мышление, чувства и пр.

Изложим кратко основные положения концепции организации образования дошкольников в формах игры средствами сказки (в формах детской субкультуры), которая реализуется в ряде дошкольных учреждений г. Новосибирска, а также Новокузнецка и, как мы надеемся, отражает основные идеи Л. С. Выготского [3; 13; 14].

Многолетние исследования свидетельствуют о том, что такая организация образования дошкольников актуализирует более качественное интеллектуальное, эмоционально-волевое, нравственное развитие, а также развитие индивидуальности и субъектности ребенка.

Потенциал дошкольного детства обусловлен, как известно, игрой (прежде всего сюжетно-ролевой) как ведущей деятельностью, особенностями детского общения со взрослыми и сверстниками (в том числе, спецификой выполнения взрослым опосредствующей функции), теми психологическими и личностными новообразованиями, которые складываются в процессе игры и общения, а также сензитивностью ребенка к определенным сферам взаимодействия с миром, обусловленной спецификой процессов созреваия.

Наш подход к образованию дошкольников [2] кумулятивен в отношении тех идей, которые конденсированы в отечественной психологии развития (А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) и в то же время ориентирован на те изменения, которые в современной социокультурной ситуации свойственны детству и взрослению (А. Л. Венгер, В. Т. Кудрявцев, В. В. Рубцов, Д. И. Фельдштейн,

Б. Д. Эльконин и др.).

Мы полагаем, что детской субкультуре, которая является составляющей общечеловеческой культуры, свойственны соответствующая возрасту и психологическому типу культуры композиция ценностей (образ человека в культуре), на которую ребенок ориентируется в своем поведении; ведущая для данного возраста деятельность, в которой ребенок осваивает все в соответствии с задачами соответствующего периода детства; необходимое для нормального развития дошкольников общение типа близости, в котором и реализуются соответствующие детству формы опосредствования, преобладающие в системе детских коммуникаций; а также специфика мышления и в целом картины мира, представлений детей об устройстве мира.

В отношении первого критерия, касающегося системы ценностей, важно отметить, что дети более интимно и непосредственно связаны с системой базовых ценностей (добро, истина, красота, правда). В частности, еще В. В. Зеньковский определял потребность детей в такой системе ценностей как «духовное зрение» [7, с. 95] как особую чувствительность детей к «духовно светлomu». Система ценностей представлена, означена и осмысливается в детской субкультуре иным способом – в форме эмоционально окрашенных образов, символов, метафор, а не понятий.

Однако имеются особенности детских ценностей в сравнении с ценностями взрослого мира и в их содержании. Наши исследования, например, свидетельствуют, что дети и взрослые по-разному отвечают на вопрос о том, что значит быть хорошим. Взрослый называет хорошим послушного, спокойного – удобного – ребенка; дошкольники же отмечают совсем другие качества: это тот, с кем интересно играть, кто делится игрушками, не дерется.

Сюжетно-ролевая игра остается базовой составляющей детской субкультуры, несмотря на то, что в последние десятиле-

тия и педагоги, и исследователи [1; 3; 15; 18] отмечают снижение уровня ее развития и изменения в ее содержании и форме. Эти изменения рассматриваются многими исследователями как признаки исторического кризиса детства, они в то же время выступают как следствия цифровизации, что обуславливает технологизацию игры, утрату ее непосредственности, ее свободно организованного характера. Большая часть компьютерных игр ориентируют на выигрыш, тогда как в подлинной детской игре ее мотивом является играть, а не выиграть [8]. Регламентация, заданность (программированность) компьютерной игры актуализирует проблему редукации связи мнимой ситуации и ситуации реальности, что обуславливает снижение качества воображаемой ситуации, сужает возможности развития игры как ведущей деятельности, снижает ее познавательный потенциал и освоение детьми предметного и социального мира. Безусловно, в такой игре исчезает функция опосредования взрослым детского развития.

В подлинной игре вследствие ее двухуровневого строения [4], ненормативности этой деятельности и ее свободной организации [17] становится возможной реализация индивидуальности ребенка: выбор своего пути в игре, своих предпочтений, проба своих возможностей. Воображаемая ситуация дает возможность реализовать и обыгрывать в пространстве игры то, что представляет проблему в реальной жизни ребенка, она дает ему возможность быть самим собой; игра становится организатором его активности, в ней, играя определенные роли и следуя правилам, он учится саморегуляции и уместности поведения [2].

Следующий параметр отражает специфику детского общения, которое отличает интимность, спонтанность, ненормативность, диалогичность (общение типа коммуникас). Такое общение востребовано, с одной стороны, спецификой сюжетно-ролевой игры, с другой – возрастными по-

требностями ребенка в близости [2; 6; 11; 13; 14].

Наконец, особенностью детской картины мира и детского мышления является их мифологический характер. Признаками детской мифологичности является отзывчивость ребенка детскому фольклору, одухотворение игрушки, «оживотворение» природы и в целом переживание мира как тайны. Причем особое значение в развитии дошкольника имеет сказка.

Сказка, исторически являясь превращенной формой мифа, адресованного ребенку, выполняет особенные функции, позволяя детям в образной, символической форме актуализировать и обозначать для себя детские теоретические вопросы об устройстве мира и решать проблему неопределенности (объяснять события, делать выбор, принимать решения) [2].

Примечательно суждение Павла Флоренского о детском мышлении: «Детское мышление – это не слабое мышление, а особый тип мышления, и при том могущий иметь какие угодно степени совершенства, включительно до гениальности, и даже преимущественно сродный гениальности...» [16, с. 56].

Исходя из выделенных В. Я. Проппом функций сказки [10], можно думать, что она способна выступать в качестве определенной системы или средства детского мышления: анализ и понимание смысла сказки, ее событийности, поступков ее персонажей возможны посредством образов и символов, которые доступны ребенку, с помощью которых ребенок может интерпретировать действительность, аргументировать свое отношение к событиям, переносить это понимание в жизнь. Образы сказки начинают выступать как символы, содержащие в себе смыслы хитрости (лиса), красоты (Марья Краса), добра или зла (Кощей Бессмертный), а также времени, пространства, числа, меры и т. д., благодаря чему ребенок способен понимать эти явления [2]. Соответственно этим по-

ложениям большинство занятий с детьми осуществляется в форме драматизации сказки, в которую введено определенным образом (естественным способом, что крайне важно для сохранения отношения к сказке как художественному произведению и к игре как свободно организованной деятельности) необходимое образовательное содержание. Подготовка к занятию у воспитателя представляет собой разработку сценария игры, который реализуется в соответствии с требованиями игровой деятельности.

Особенно важно отметить, что структуры сюжетно-ролевой игры по Д. Б. Эльконину [17] и сказки по В. Я. Проппу [10] гомологичны. Это означает, что сказка может становиться при соответствующей организации детской деятельности средством развития детской игры: она обогащает игру смыслами и событиями, расширяет пространство воображаемой ситуации, все действия героев восходят к системе ценностей, свойственных определенному типу культуры, т. е. сказка открывает ребенку горизонт ценностей, тем самым выявляет новые смыслы отношений между сверстниками (взаимопомощи, сочувствия и взаимопонимания и пр.) [2; 13].

Играя в сказку вместе со взрослым (по сути осуществляя ее драматизацию), дети в то же время усваивают знания, навыки, овладевают понятиями, которыми сопровождается сюжет, открывают смыслы событий. Сюжетно-ролевая игра, организованная средствами сказки, актуализирует у детей потребность в понимании, она осуществляется в контексте тех ценностей, которые свойственны архетипам народной культуры [12].

Важно также, что в игре ребенок свободен в выборе и развитии сюжета, который соответствует особенностям его индивидуального и возрастного развития: он сам принимает решения, реализует рефлексивное понимание взаимоотноше-

ний со сверстниками в процессе развертывания сюжета и ролевых взаимодействий, социокультурных оснований этих взаимодействий. Такая игра актуализирует многоуровневое и целостное развитие детей. Драматизация сказки также актуализирует общение, основанное на сотрудничестве, близости, взаимопонимании между всеми ее участниками, включая взрослых. Например, в контексте программы социокультурного развития актуализирована работа по развитию у детей дошкольного и младшего школьного возраста способности к прощению.

Иначе говоря, ребенок здесь действует как субъект в отношении к среде, организуемой взрослым как посредником. Очевидно, что такая драматизация сказки востребует от педагога определенных качеств – способности к диалогу, наличия творческого потенциала, умения играть, общения типа близости (участия в жизни детей, доверительности, открытости).

Несомненно, что описываемая организация жизни детей в детском саду может быть успешной лишь при вовлеченности в эту деятельность родителей, поскольку тем самым создается общая позитивная развивающая среда, причем родителям возвращается почти утраченная ими посредническая функция в воспитании.

Такая организация занятий может также решить проблему преодоления рисков цифровизации жизни ребенка, поскольку в контексте игры цифровые устройства могут применяться как средства обогащения и усложнения его деятельности, его связи с реальностью, но не как самоцель и способ ухода в виртуальное пространство.

Результаты исследования. Представленные положения лежат в основе концепции и методики организации образования дошкольников, которая реализуется в течение более чем тридцати лет в некоторых детских садах Новосибирска и Новокузнецка. В соответствии с описываемым под-

ходом практически все занятия с детьми проходят как совместная со взрослым сюжетно-ролевая игра, организованная средствами сказки, сопровождаемая диалоговым взаимодействием между детьми, детьми и взрослыми. Причем любое занятие в этой системе (направленное на овладение речью и математическими представлениями, на интеллектуальное и коммуникативное развитие и пр.) наполнено не только обучающим содержанием, оно ставит ребенка перед необходимостью решать нравственные проблемы: помочь или нет герою сказки, поделиться ли чем-то необходимым с сверстником, чтобы общая игра состоялась, преодолеть страх, догадаться о том, что герою сказки (или сверстнику) требуется поддержка, научиться прощать и пр. В контексте описываемого подхода разработана программа социокультурного развития для детей разного возраста, направленная на развитие социальной чувствительности, доминанты на другом, способности к сочувствию, но также и к самопониманию.

Заключение. Наблюдения, естественный эксперимент, психодиагностика показывают, что дети, образование которых было организовано в соответствии с описываемым подходом, обнаруживают более высокий уровень коммуникативно-личностного, познавательного-речевого, нравственного развития. И, что особенно важно, дети обнаруживают выраженные проявления индивидуальности и субъектности, что соответствует мысли Выготского об образовании, как, прежде всего, воспитании и о педагогической психологии как науки о психологии воспитания и психологии культуры [5].

Следует отметить также, что такая организация работы с дошкольниками успешно переключает внимание и интересы детей от «цифры» к реальной деятельности и реальным взаимоотношениям с детьми и взрослыми.

Список источников

1. *Большунова Н. Я.* Кризис детства или кризис взрослости: проблема отношений детского и взрослого общества в современном мире // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 7–17.
2. *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 232 с.
3. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
4. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства в формировании детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 243–267.
7. *Зеньковский В. В.* Психология детства. – М.: ИЦ «Академия», 1995. – 348 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1, № 3. – С. 19–32.
9. *Поливанова К. Н.* Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. – URL: strategy2020.gian.ru > load/366070742 (дата обращения: 13.11.2017).
10. *Пропт В. Я.* Морфология сказки. – М.: Наука, 1969. – 168 с.
11. *Слотердайк П.* Сферы. Микросферология. Т. I. Пузыри. – СПб.: Наука, 2005. – 654 с.
12. *Трубецкой Е. Н.* «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Избранное. – М.: Канон, 1997. – С. 386–430.
13. *Устинова О. А.* «Я-образ» ребенка и его формирование средствами духовного-нравственного диалога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ustinova.shtml> (дата обращения: 18.07.2022).
14. *Устинова О. А.* Развитие «Образа - я» посредством внутреннего диалога ребенка с миром // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 257–264.
15. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 3–12.
16. *Флоренский П. А.* Христианство и культура. – М.: Изд-во АКТ, Фолио, 2001. – 672 с.
17. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
18. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 7–13.
19. *Elkind D.* Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. – 2001. – 288 с.
20. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. – New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.

References

1. Bolshunova, N. Ya., 2019. The crisis of childhood or the crisis of adulthood: the problem of relations between children and adults in the modern world. Development of man in the modern world, no. 1, pp. 7–17. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bolshunova, N. Ya., Inchina, M. V., 2013. The development of individuality and subjectivity in the forms of children's subculture. Novosibirsk: NSPU Publ., 232 p. (In Russ.)
3. Wenger, A. L., 2008. Child in society: the historical crisis of childhood. Questions of psychology, no. 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Vygotsky, L. S., 1966. Game and its role in the mental development of the child. Questions of psychology, no. 6, pp. 62–68. (In Russ.)
5. Vygotsky, L. S., 1991. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogy Publ., 480 p. (In Russ.)
6. Zaporozhets, A. V., 1978. The value of early periods of childhood in the formation of a child's personality. The principle of development in psychology. Moscow: Nauka Publ., pp. 243–267. (In Russ.)
7. Zenkovsky, V. V., 1995. Psychology of childhood. Moscow: Academy Publ., 348 p. (In Russ.)
8. Leontiev, A. N., 1996. Psychological foundations of preschool play. Psychological science and education, vol. 1, no. 3, pp. 19–32. (In Russ.,

abstract in Eng.)

9. Polivanova, K. N., 2000. Growing Up Today: The Social Changes of Modern Childhood [online]. Available at: [strategy2020.rian.ru > load/366070742](http://strategy2020.rian.ru/load/366070742) (accessed 13.11.2017) (In Russ.)

10. Propp, V. Ya., 1969. Morphology of a fairy tale. Moscow: Nauka Publ., 168 p. (In Russ.)

11. Sloterdijk, P., 2005. Spheres. Microspherology. T. I. Bubbles. St. Petersburg: Nauka Publ., 654 p. (In Russ.)

12. Trubetskiy, E. N., 1997. "Another kingdom" and its seekers in the Russian folk tale. Selected. Moscow: Kanon Publ., pp. 386–430. (In Russ.)

13. Ustinova, O. A., 1914. "I-image" of a child and its formation by means of spiritual and moral dialogue [online]. Psychological science and education psyedu.ru, 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ustinova.phtml> (accessed 7.11.2022) (In Russ., abstract in Eng.)

14. Ustinova, O. A., 2010. Development of "Image - I" through the internal dialogue of the

child with the world. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 257–264. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Feldstein, D. I., 2011. Deep changes in modern Childhood and the actualization of psychological and pedagogical problems of the development of education due to them. Bulletin of Practical Psychology of Education, no. 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Florensky, P. A., 2001. Christianity and culture. Moscow: AKT Publ., Folio Publ., 672 p. (In Russ.)

17. Elkonin, D. B., 1999. Psychology of the game. Moscow: VLADOS Publ., 360 p. (In Russ.)

18. Elkonin, B. D., 1992. The crisis of childhood and the foundations for designing forms of child development. Questions of psychology, no. 3, pp. 7–13 (In Russ.)

19. Elkind, D., 2001. Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon, 288 p. (In Eng.)

20. Postman, N., 1994. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc. (In Eng.)

Информация об авторе

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Natalya Y. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.09.2022

Принята редакцией 18.10.2022

Submitted 11.09.2022

Accepted by the editors 18.10.2022

Дискуссионная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2206.11

Экзистенциалы цифровой эпохи. Гипотезы об обновлении психологических измерений

Лукьянов Олег Валерьевич¹

¹ Томский государственный университет, Томск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется вопрос о гармоническом порядке современной психологии, психологии «цифровой» эпохи. В свете тенденций к цифровизации рассматривается проблема уточнения системных оснований психологических мерностей (психологической масштабности). Новые мерности в психологии – это форма размышления над актуальным сегодня императивом перехода к новому миропорядку. Предлагается система координат, построенная на осях комплементарности экзистенциалов «оцифрованного мира»: ось горизонтов (порядков, «пространств»), «цифровизация для человека – человек для цифровизации» и ось полюсов (вращений, последовательностей, «времен»), «уважение к старому – созидание нового».

Цель исследования заключается в пересмотре и уточнении предположений о будущем, интенций ответа на императивы новой, ожидаемой и создаваемой эпохи, символизируемой метафорой цифровизации.

Методология исследования: системно-антропологическая психология, выявление соответствий, комплементарных отношений, отвечающих тенденции развития и форме присутствия. На основании опыта обобщений выдвигаются гипотезы ориентационного характера.

В заключении делается вывод, что императив наступающей психологии состоит в уточнении соответствий присутствия и бытия. При этом приоритет у присутствия. От дилеммы «фиктивность – подлинность» необходимо перейти к троичности: «И фиктивность и подлинность» с персональной ответственностью. Вызов нового мира не в том, чтобы выбрать «хорошую» цифровизацию и не выбрать «плохую». Не «Или-Или», а «И-И». Нам следует найти новые психологические мерности, чтобы своевременно имитировать жизнь и своевременно присутствовать в жизни. Для новой реальности нам нужны «новые психологические органы» различения.

Ключевые слова: развитие; дискурс; творчество; ответственность; смысл; будущее; комплементарность

Для цитирования: Лукьянов О. В. Экзистенциалы цифровой эпохи. Гипотезы об обновлении психологических измерений // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.11>

Финансирование: Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект №FSWM-2020-0040.

Existentials of the Digital age. Ideas about the Renewal of Psychological Dimensions

Oleg V. Lukyanov¹

¹ Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract. This article delves into the question on the harmony of modern psychology in the “digital” era. In light of the trends towards digitalization, we consider the problem of clarifying the systemic foundations of psychological dimensions (psychological scale). With the “digital” era the new dimensions in psychology are a form of reflection on the current imperative of transition to a new world order. We proposed a coordinate system based on the axes of complementarity of existentials of the “digitized world”: Axis of horizons (orders, “spaces”) “Digitalization for a person – a Human for digitalization” and Axis of poles (rotations, sequences, “times”) “Respect for the old – creation new.”

The purpose of the study is to revise and clarify the assumptions about the future of psychology with the intentions of responding to the imperatives of the new, expected and created era that are symbolized by the metaphor of digitalization.

Methodology and Research: System-anthropological psychology. Identification of correspondences, complementary relationships that correspond to the development trend and the form of presence. Based on the experience of generalizations, useful hypotheses of an orientational nature.

In conclusion, the imperative for the emerging psychology is to clarify how presence and being correspond, with presence having priority. The trinity of fictitiousness, authenticity and personal responsibility is necessary to move to as a solution to the dilemma posed by just fictitiousness – authenticity. The challenge of the new world is not to choose a “good” digitalization and not to choose a “bad” one. Not “Either-Or”, but “And-And”. We should find new psychological dimensions to imitate life timely and be present in life timely. For a new reality, we need “new psychological organs” to differentiate.

Keywords: development; discourse; creativity; responsibility; meaning; future; complementarity

For citation: Lukyanov, O. V., 2022. Existentials of digital age. Ideas about the renewal of psychological dimensions. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 12, pp. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.11>

Funding: This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No FSWM-2020-0040

Введение, постановка проблемы. Переход к новому миропорядку и новому технологическому укладу воплощается в новых императивах к образованию и самоопределению. У психологии появляются новые роли. Одна из них связана с новыми масштабами освоения мира. От психологии ожидается, что она будет не только опосредовать, но и ориентировать человека в его бытии и мире.

Какие основания сегодня являются аутентичными для определения новых мер-

ностей в психологии? Какими методами сегодня необходимо и возможно изучать индивидуальный, личностный и социальный морфогенез? К какому консенсусу следует стремиться по отношению к тенденции «цифровизации»?

Цель статьи: пересмотр и уточнение императивов новой, ожидаемой и создаваемой эпохи, символизируемой метафорой цифровизации («цифровой эпохи»). Мы предполагаем, что для перехода в новую эпоху надо понять мир, не как «Или-Или»,

а как «И-И». Именно комплементарность «И-И» соответствий экзистенциалов новой эпохи, единство базовых математических принципов (способов интерпретации) и базовых эмпирических принципов – переживаний, форм присутствия человека в мире является главным смыслом цифровой эпохи.

Обзор научной литературы по проблеме. Публикаций, касающихся цифровизации сегодня огромное количество [2; 4]. В соответствии с целями этой публикации достаточно обозначить центральную дилемму. Ее можно обозначить как ставку на «человеческий капитал» или «человеческий потенциал». Ставка выражается не только в целях конкретной публикации, но и в дискурсе [10; 11]. Если автор вовлечен в дискуссию о человеческом капитале, то человек выступает объектом, а цифровые технологии «жизненной средой». Иногда происходит сознательная подмена и смешение смыслов человеческого капитала и человеческого потенциала [6]. Человеческий потенциал – это ставка на нематериальные ценности. В этом дискурсе цифровизация выступает средством, а носителем смыслов и содержания выступают люди.

Мы считаем, что обе тенденции будут иметь место в новом технологическом укладе. А психология призвана гармонизировать эти ведущие тенденции в жизненные и полезные формы.

Методология и методы исследования. В некотором приближении метод можно определить как метаанализ – сопоставление не получаемых данных, а имеющихся результатов. Назовем это методом феноменологического фантазирования. Мы подразумеваем под этим поэтическую (субъективно точную) экспликацию интенций современных императивов и гипотез.

В качестве материалов используются тексты аналитических сообщений, прогнозов и обобщений, ожиданий и предположений современных ученых, писателей, футурологов, философов, аналитиков, пропагандистов, мистиков и др., представителей современного дискурса в широком смысле.

Поскольку мы стремимся к формулировке и уточнению гипотез, подходящей формой представления результатов видится эссе. То есть сам представляемый текст и есть результат исследования. Разумеется, промежуточный и субъективный, каким является и восприятие материала.

Результаты исследования. Обсуждение. *Тенденции «цифровизации». Путь жизни и путь гибели.* Геополитики говорят, что сегодня страны и даже цивилизации бросились в гонку за новым миропорядком (новым валютным миром, технологическому укладу, апокалипсису и т. п.). Некоторые психологи тоже бросились в «новую эпоху цифровизации». Ситуацию можно сравнить с семьей, в которой болеет и слабеет (им цифровизация обещает экономный уход, оптимизированное «психологическое питание», дешевые обезболивающие и памперсы); младшее поколение пребывает в играх и учебе и не собирается взрослеть (для них цифровизация – это упрощение и удешевление ситуации развития, бесконечно расширяющаяся психологическая детская комната и возможность остаться в детской комнате навсегда); а среднее «продуктивное» поколение занято зарабатыванием денег и самоудовлетворением, для них цифровизация – это легализованная, неосуждаемая психологическая проституция – личный заработок на базовых человеческих потребностях. Может показаться, что такая «мрачная» картина – это отражение моего собственного лица, моего взгляда и моего извращенного сознания. Так и есть. На самом деле все так плохо только «у них» (у соседей), у нас самих, то есть «в нашей семье» все не так: старшее поколение передает опыт внукам, дети помогают родителям, среднее поколение возделывает «землю», земля делает людей богатыми. И этих счастливых людей вообще не волнует психология, поскольку у них есть живой язык, живые праздники, природа, друзья, небо и солнце, есть их собственный мир и многое другое. Вот только «дом» у нас общий. Один на всех.

Какую цену требует от нас цифровизация? Чем мы за цифровизацию платим? Как всегда, жизнями. У эволюции всегда одна валюта – жизни. Но, есть еще важный аспект: какой жизнью мы должны заплатить за развитие? Настоящей, подлинной или имитацией, подобием? И той, и другой. Цифровизация ставит нас не перед императивом выбора, а перед императивом различения. Вызов нового мира не в том, чтобы выбрать «хорошую» цифровизацию и не выбрать «плохую». Не «Или-Или», а «И-И». Нам следует найти новые психологические мерности, чтобы своевременно имитировать жизнь и своевременно присутствовать в жизни. Для новой реальности нам нужны «новые психологические органы» различения.

Тенденции развития. И к слову и к числу. Для многих людей слово перестало быть опорой, а стало средством. И числа стали целями. В науке принято анализировать слова. Проанализировать – это значит разделить на элементы, разложить. Психологически мы бежим не к слову, а от слова. Сегодня человечество толкает особая тенденция развития: от слова к цифре («В начале было слово, а в конце будет число»). Недостаточность слова выражается в критике современных «интеллектуалов», не способных оценивать потери и нести ответственность за неуспешные решения [9].

Но сама по себе цифровизация не является чем-то новым и характерным исключительно для нового мира. Два века назад Гете писал, что если цифры и не управляют миром, то показывают, как он управляется.

Новизна будущего в том, чтобы психологически удерживать и слово (слово не должно расходиться с делом), и число (отношение между иным не противоречит гармонии вселенной). Вы скажете: «и раньше так было». Возможно. Но, не с нами. Нам надо пережить это по-своему.

Сегодня многие специалисты, в том числе психологи, торопятся войти в цифровую эпоху. Вероятно, сказывается характерная для прошлой эпохи (индустриальной) при-

вычка к конкуренции, к «захвату новых рынков», представлениям о развитии, как о росте потребления, доступности технологий, построенных на отчуждении труда и плодов труда от индивида и т. д. Странные активности, имитирующие науку, искусство, творчество, деятельность и даже жизнь, вспыхивают и гаснут как костры из осенних листьев. А между тем эволюция действительно происходит и в некоторых аспектах ускоряется. Мир, действительно изменяется. Понимаем ли мы что на самом деле происходит за дымовой завесой дезинформации? Даже просто на основании здравого смысла следует признать, что не понимаем. Не различаем. Требуемая в психологии позиция ответственного непонимания (ответственной наивности) в принципе, является начальной, то есть истинной, исходной для переходных этапов развития. Но сегодня эта позиция ответственной наивности – цель и устремления, то, чему учат на курсах психологии. Если мы допускаем новую эпоху, значит грядет новая психология, которая исполнит то, что не смогла исполнить прежняя.

Присутствие (экзистенция) прежде бытия. Кроме всего прочего в психологической классике имеет место проблематика человеческого присутствия (переживаемого бытия). Пределы присутствия человека в действительности в современной науке обозначаются модусами аутентичности. Набор модусов аутентичности не полон, хотя и довольно богат. В него входят: осознанность, целостность, подлинность, комплементарность, дополнительность, достаточность, открытость, своевременность и др. Эти представления в индустриальную эпоху сменили «архаичные» мистические и религиозные образы, например, представления о телесности, душевности и духовности. Но сейчас мистические представления возрождаются.

Достаточно ли точны экзистенциалы индустриальной эпохи для понимания эпохи наступающей? Являются ли эти ориентиры верными для нового технологического

уклада и цифровой эпохи? Допустим, нет. Нам надо уточнять ориентиры, то есть переосмысливать экзистенциалы. Мы можем пока только предполагать и утверждать в собственном опыте новые системы психологических ориентиров. В этом смысле публичное обсуждение выдвигаемых гипотез должно быть весьма сдержанным. В принципе показывать половину дела публично нельзя, но можно привлекать внимание тех, кто тоже об этом думает, создавать так называемый коллективный ум. Поэтому предлагаемый материал не нуждается в критике, он рассчитан на дополнение, подобно тому, как песни ветра в горах не утверждают, что они – готовая симфония, а ждут композитора, способного, услышав ветер, создать симфонию [1]. Так что по поводу этого текста, как иногда делается в современных видеоканалах в социальных сетях, «комментарии отключены». Система гипотез об экзистенциалах цифровой эпохи нам видится как развитие системы эпохи уходящей. В прошлом веке опорным крестом понимания человеческой экзистенции служила система осей: прошлое – будущее и внутреннее – внешнее. В наступающей эпохе мы предполагаем систему «Цифровизация для человека и человек для цифровизации» и «Уважение к старому и созидание нового».

Новое богатство. Для начала выделим главную, на наш взгляд, идею новой (цифровой) эпохи. Назовем это новым богатством. Допустим, что старое богатство состоит в вещественных, объективированных, воплощенных достоинствах. Например, богатством старого, то есть уже существующего мира, является дом. Чем дом богаче, тем он больше в материальном, функциональном смысле. Имеет значение его месторасположение, снабжение, материалы, наполнение и пр. А в новую эпоху? Допустим, технологии усреднили материальную сторону домостроения. Сформировалась норма эффективности, соотношения «цена – качество» и стало разумным жить в современных типовых домах. Они

достаточно удобны. Все, что нужно в них есть. Избыточность невыгодна, оригинальность опасна, эксклюзивность недостижима и т. д. И в чем тогда богатство дома? Вероятно, в том, кто в нем живет. То есть в достоинствах, не отчуждаемых от индивида. Разумеется, речь не идет о том, что в новое время не будет того, что было и есть сейчас. И в будущем плоды труда будут отчуждаться от индивида, будут те, кто живет материальными богатствами и потреблением. Просто, это уже не будет самым главным, решающим аспектом развития.

В этом мы и предполагаем главную психологическую идею новой эпохи: новое богатство – это то, что не отчуждаемо от индивида. Это труд, но не тот труд, который товар, а тот труд, который достоинство. Это цель, но не та цель, которая награда, а та цель, которая ориентир. А что же будет отчуждаться от индивида? Что будет доставаться тем, кто в предыдущую эпоху назывался «капиталистом»? Им будут доставаться числа. То есть цифры. Не материальные достижения, а духовные, при этом, оцифрованные, символические. Этот вопрос требует отдельного изучения. Но мы договорились, что в данной работе позволяем себе выдвигать гипотезы о психологии, не расширяя свой взгляд на экономику, технологию и пр., а только от них «отталкиваемся». Мы не настаиваем на безоговорочном принятии этих гипотез. Но тем, кто в них поверит, будет что проверять.

Гипотезы душевности нового мира (нового мироустройства). *Гипотеза первая.* В новую (цифровую эпоху) от трудящего отчуждается не продукт его труда, а дух его существования, присутствия. Поэтому сегодня так много пишут о «цифровом концлагере», «цифровом ошейнике», «цифровой опричнине» и пр. Но в цифровизации содержится и перспектива человеческой свободы! Цифровизация – это возможность накапливать и обрабатывать информацию, идентифицировать и контролировать процессы, сокращать издержки на коммуникацию, автоматизировать рутинную дея-

тельность и многое другое, освобождая не только руки, но и внимание человека. Но возникает вопрос: для чего эта свобода и чья она? [5]

Гипотеза вторая. В новую цифровую эпоху морфогенетическое разнообразие станет эволюционным преимуществом при достаточно высоком среднем и базовом уровне развития. Иными словами, хорошо будет жить там, где все умеют, условно, считать, читать, писать, управлять, а каждый занимается тем, к чему предрасположен. Соответственно система образования тоже должна быть не «Или-Или» (всеобщее среднее или индивидуально-ориентированное), а «И-И», то есть и всеобщее, и специальное [8].

Гипотеза третья. В новую цифровую эпоху психология призвана соединять не только индивидов и общество, психология призвана соединять основания, в частности природу человека и природу мира (биологическую эволюцию и эволюцию человеческую). Конечно, психология была призвана к этому и раньше, но эта миссия психологии была вытеснена задачей индивидуализации общества [7]. Психология должна стать не только общество-сообразной (культурно-исторической), но и природосообразной (естественно-символической, что собственно и есть цифровизация).

Экзистенциалы цифровой эпохи. Что

значит естественно-символическая психология на практике? Можно обозначить психологическую практику так: от смысла к числу, от числа к делу, от дела к обществу, от общества к смыслу. То же самое можно написать и так: идентификация – легализация – аутентификация – экзистенция. Можно по-разному описывать эту практику на высоком уровне обобщения, все равно это описание останется только намеком. Но, «умному достаточно», и тем, кто уже столкнулся с реальностью, полезны и намеки, поскольку они дают шанс уточнять цели.

В прошлую эпоху базовые экзистенциалы обозначали примерно так: абсурд, конечность (смерть), свобода (неопределенность, тревога), изоляция (вина) и т. п. Очевидно, что такие формы ближе к слову и далеки от цифры.

Классик XX столетия Милан Кундера писал: «...мы часто сталкиваемся со случайностями столь невероятными, что им не найти никакого математического оправдания <...> к сожалению, никакой экзистенциальной математики не существует» [3].

А нам, неклассикам века наступающего, как раз и предстоит создать экзистенциальную математику. Сформулируем предполагаемые новые экзистенциалы в форме противоположностей. И будем соотносить их с базовыми математическими элементами.

Таблица 1

Соответствия «слов» и «цифр»

Формы присутствия. Ориентиры в деятельности. (Экзистенциалы – слова)	Степени свободы. Ориентиры в понимании. (Экзистенциалы – числа)
Пустота – плотность	Ноль – один
Полнота – неполнота (порядок – количество)	Нечет – Чет
По пути (по ходу) – против хода	Сложение (Принятие) – Отрицание (отношение)
Реальность – имитация	Тождество – Подобие
Явное – тайное	Доказательство – Случай
Временное – вечное	Конечное – Бесконечное

Пустота – плотность. Ноль – один. Математики говорят, что появление нуля в системе исчисления – масштабное явление в развитии человечества. Собственно, с него и начинается математика. Человек стал способен сам устанавливать точку отсчета. В жизни мы переживаем это фундаментальное явление как часть, аспект присутствия в мире, то есть как уникальное, но не единичное, а регулярное, постоянно воспроизводящееся явление. Мы, будучи субъектами жизни, своим вниманием ставим точку отсчета в ситуации восприятия, обнуляем ситуацию присутствия. Для примера можно привести популярную конструкцию – эгоцентризм, которая означает, что для индивида начало мира хронически находится в нем самом, в его «Я», что приводит к психологическому результату: опустошению. Эгоцентризм делает человека пустым, то есть нулевым. Психологически обращаясь к миру, мы создаем пустоту для своего присутствия, которую заполняем собой. И когда мы пустоту не создаем, то есть теряем внимание и время, мир заполняется не нами и не нашим, то есть становится чужим. Соответственно, в этом случае наше присутствие стесняется или вытесняется. Мы вроде есть, но при этом нас вроде и нет. И это состояние переводится в цифры, создавая так называемый «человеческий капитал». Поэтому сегодня идет война за человеческое внимание. Цифровые технологии внимания – это управление процессом создания пустот и процессом заполнения созданных пустот информационным материалом, борьба за право обнулять действительность в свою пользу.

Цифровизация для человека позволяет развивать способность к творческому вниманию. А цифровизация, использующая человека, требует специализировать эту способность (специализация отрицает развитие, поскольку является частью пути «адаптация – специализация – деградация»).

Полнота – неполнота. Нечет – чет. Допустим, что нечет – это символ полноты

(последовательности, гармонии), проявляющейся, например, как нижний предел устойчивости. У табуретки должно быть минимум три ноги, координаты вычисляются методом триангуляции, движение управляется тремя точками (в боевых искусствах) и т. д. Чет – символ неустойчивости, сложности. Чет распадается на нечет либо из-за недостаточности (внутренние связи слабее внешних), либо из-за избыточности (некоторые внутренние связи сильнее других). Человеческое присутствие определяется четом и нечетом, как двумя берегами реки или двумя сторонами тела, двумя руками, двумя ногами, двумя полками. Чет и нечет переживаются нами как дополненность. Так половая жизнь переживается не только как акт соития, но и как экзистенциал дополненности – творческое единение. Жизнь – это дополненность мужского и женского, левого и правого, старого и молодого, подобного и различного. Редукция дополненности – это цифровое насилие. И сегодня мы живем в ситуации войны за право дополнять и дополняться. Дикое животное дополнено средой своего обитания. Если мы хотим иметь дома свою тропическую рыбку, мы должны взять ее вместе с кусочком ее среды – аквариумом. Но получать молоко от коров можно и без полноценной среды – в заводе. Так и человека можно использовать в отрыве от его среды развития, подменив жизненную среду ее имитацией. И пользоваться таким человеком проще. Неполноценный, то есть не дополняющийся человек – удобный технологический ресурс.

По пути (по ходу) – против хода. Математические операции (сложение – вычитание (отрицание), умножение – деление). Для индивида жизнь всегда идет (течет) и ход жизни не остановить. Но не всегда присутствие в мире соответствует ходу жизни. (Погрешность в математике, грех в богословии). Но ход или путь жизни только на высоких уровнях обобщения видится однонаправленным. А в конкретных

периодах и ситуациях путь жизни выглядит по-разному. Он может распадаться на несколько путей (версий), «изгибаться» различным образом. Приходится и следовать, и противостоять, и принимать обстоятельства. Жизненным путем приходится оперировать. Накопление хорошего и очищение от плохого в наступающую эпоху тоже будет опосредовано новыми технологиями. Например, технологиями накопления знаний. Предполагается, что в новую эпоху значение будут иметь социальные платформы и именно социальные платформы будут собирать человеческий капитал. Психологически важно, какого рода платформы будут доминировать. Те, которые будут использовать человека, или те, которыми будет пользоваться человек? Вероятно, будут иметь место и те, и другие.

Реальность – имитация. Тождество – подобие. Технологии тиражирования, копирования, имитации при переходе в новый жизненный уклад меняют свою форму. В прежнюю эпоху имитация определялась полезностью. А полезность, в свою очередь, определялась мотивацией. Что и когда выгодно имитировать для развития человека в новую эпоху? Это одна из «задач на смысл». Зачем имитировать? С чем отождествляться? Технологии тиражирования и имитирования создают много этических вопросов.

Явное – тайное. Доказательство – случай. В прошлую эпоху в научной психологии доминировал принцип доказательности. В наступающую (цифровую) эпоху будет доминировать принцип комплементарности. Все большее значение будут играть вещи невидимые, но решающим образом на жизнь влияющие. Это различие определит новые методы – методы не достоверности, а достоинства. Еще не вполне завершена история с коронавирусом. Но мы уже можем задаваться вопросом: какие наши ответы на невидимость вируса были адекватными, то есть комплементарными организации нашей жизни? Человек и ви-

рус гораздо раньше приспособятся друг к другу, найдут живое соответствие, чем наука докажет достоверность эффективности лекарств, вакцин и рекомендаций. Мир невидимый не ждет доказательств, он требует ответов.

Временное – вечное. Число – бесконечность. Как писал Мераб Мамардашвили, «время – мера движения, вечность – мера присутствия». Движение оцифровывается. Оцифровывается ли присутствие? Да. В соответствии с мировоззрением эпохи. Если современные технологии позволят сохранять психологические достижения, обеспечивать к ним своевременный доступ и дополнять своевременным, будущим, необходимым и возможным, то есть преобразовать человека, это изменит психологическую культуру и будет способствовать развитию человечества. Сейчас базовые проблемы человека выглядят психологическими. Очень упрощая, можно это выразить так: реальная наука создает нечто полезное, но человек превращает это в нечто опасное. Исследования эволюции человека приводят к тому, что в качестве причины обнаруживаются страхи, отношения, ограничения восприятия. То, что современные проблемы человечества описываются как психологические, свидетельствует о том, что существующая психология неполноценна и недостаточна.

Заключение. В соответствии с целью пересмотра и уточнения императивов эпохи, символизируемой метафорой цифровизации («цифровой эпохи»), рассмотрена синтетическая (гармоническая) гипотеза о доминировании цифровизации в качестве среды или в качестве средства. Предлагается доминирование принципа дополнительности, комплементарности, соответствия. Авторский вклад состоит в расширении дуального взгляда (дилеммы и противоречия) до гармонического (тенденции развития) в форме полезных гипотез с перспективой моделирования.

Советское кино для детей хорошее?

Хорошее. Но, медленное. А современное кино хорошее? Хорошее, но глупое. Классическая наука хорошая? Хорошая. Но, неприбыльная. Такой ряд можно продолжать, идея в том, что новая эпоха требует не просто обновления, а дополнения. И дополнительность может быть аутентичная,

подлинная, а может быть имитационная, фиктивная. В реальности будет и то, и другое. Важно понимать и видеть с чем мы имеем дело в реальности. Предполагаем, что в этом и состоит императив наступающей психологии – в уточнении соответствий присутствия и бытия.

Список источников

1. Анчаров М. Л. Теория невероятности: роман и повесть. – М.: Молодая гвардия, 1966. – 288 с.
 2. Казанская И. В., Ямщиков С. В., Ромашина А. П. Потребление и потребительское поведение в цифровую эпоху // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 1. – С. 43–47. DOI: 10.23672/t1024-0645-1658-b
 3. Кундера М. Бессмертие / пер. с чеш. Нины Шульгиной. – СПб.: Азбука, 1996. – 365 с.
 4. Куземаева Р. А. К вопросу о формировании понятийного аппарата цифрового образования // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 1. – С. 194–201.
 5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
 6. Лешкевич Т. Г. Человек-виртуал и передача культурных ценностей поколению эпохи цифры // Вопросы философии. – 2022. – № 3. –

С. 53–63. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-3-53-63
 7. Лукьянов О. В. Психология от конца к началу // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – Т. 23, № 2. – С. 447–455. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-2-447-455>
 8. Савельев С. В. Церебральный сортинг. – М.: Веди, 2016. – 232 с.
 9. Талеб Н. Н. Рискую собственной шкурой. Скрытая асимметрия повседневной жизни. – 1-е изд. – М.: КоЛибри, 2018. – 384 с.
 10. Щедрина И. О. Трансформация самознания в цифровом пространстве: от нарратива к сторителлингу // Вопросы философии. – 2022. – № 3. – С. 133–142. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-3-133-142
 11. Pinto M., Leite C. Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review // Digital Education Review. – 2020. – № 37. – С. 343–360. DOI: 10.1344/DER.2020.37.343-360

References

1. Ancharov, M. L., 1966. Theory of improbability: a novel and a novella. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 288 p. (In Russ.)
 2. Kazanskaya, I. V., Yamshchikov, S. V., Romashkina, A. P., 2022. Consumption and consumer behavior in the digital age. Humanities, socio-economic and social sciences, no. 1, pp. 43–47. DOI: 10.23672/t1024-0645-1658-b (In Russ., abstract in Eng.)
 3. Kundera, M., 1996. Immortality. (Per. with chesh. Nina Shulgina). St. Petersburg: Azbuka Publ., 365 p. (In Russ.)
 4. Kuzembayeva, R. A., 2022. On the question of the formation of the conceptual apparatus of digital education. Review of pedagogical research, vol. 4, no. 1, pp. 194–201. (In Russ., abstract in Eng.)
 5. Leontiev, D. A., 2003. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic

reality. 2nd, ispr. ed. Moscow: Sense Publ., 487 p. (In Russ.)
 6. Leshkevich, T. G., 2022. The virtual man and the transfer of cultural values to the generation of the digital era. Questions of Philosophy, no. 3, pp. 53–63. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-3-53-63
 7. Lukyanov, O. V., 2021. Psychology from the end to the beginning. Bulletin of Kemerovo State University, vol. 2, no. 23, pp. 447–455. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-2-447-455> (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Savelyev, S. V., 2016. Cerebral sorting. Moscow: Vedi Publ., 232 p. (In Russ.)
 9. Taleb, N. N., 2018. Risking his own skin. The hidden asymmetry of everyday life. 1st ed. Moscow: KoLibri Publ., 384 p. (In Russ.)
 10. Shchedrina, I. O., 2022. Transforming of consciousness in the digital space: from narrative

to storytelling. Questions of philosophy, no. 3, pp. 133–142. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-3-133-142 (In Russ., abstract in Eng.)

11. Pinto, M., Leite, C., 2020. Digital technolo-

gies in support of students learning in Higher Education: literature review. Digital Education Review, pp. 343–360. DOI: 10.1344/der.2020.37.343-360. (In Eng.)

Информация об авторе

О. В. Лукьянов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности, Томский государственный университет, lukyanov7@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3819-6988>, Томск, Россия

Information about the author

Oleg V. Lukyanov, Dr. Sci. (Psychol.). Prof., Head of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University, lukyanov7@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3819-6988>, Tomsk, Russia

Поступила в редакцию 11.09.2022

Принята редакцией 18.10.2022

Submitted 11.09.2022

Accepted by the editors 18.10.22

Научная статья
УДК 37.01
DOI: 10.15293/1813-4718.2206.12

Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России как актуальная проблема в педагогической аксиологии

Алиев Тимур Имирбегович¹

¹ Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема проявления общечеловеческих, национальных (общероссийских) государственных и служебно-профессиональных ценностей, которые гарантируют ответственность и развитие патриотизма в процессе выполнения многофункциональных обязанностей в жизни и на службе каждого сотрудника правоохранительных и специальных служб России.

Цель статьи – обосновать концептуальные положения проблемы государственно-патриотического воспитания сотрудников правоохранительных органов и спецподразделений России, выявить ключевые группы ценностей и ценностные ориентации, выделить главные принципы воспитательной деятельности, определить методы и формы целенаправленной и систематической воспитательной работы.

Методология. Исследование проводилось на основе реализации аксиоматического подхода, который служит методологической базой формирования национально-патриотического мировоззрения сотрудников правоохранительных и специальных служб Российской Федерации. На базе основ аксиологической педагогики рассматриваются основные концептуальные положения и идеи государственно-патриотического воспитания. Эффективное применение положений педагогической аксиологии к государственному воспитанию и патриотической деятельности требует творческого применения структурных компонентов государственного патриотизма со стороны руководства и сотрудников правоохранительных органов и спецподразделений России: знаний, мотивации, ценностей, позитивной и поведенческой подготовки.

Результаты исследования. Автор обосновывает комплекс ценностей, воплощающих нравственно-патриотические идеалы и служащих эталонами порядочности и патриотизма для молодежи, условно классифицируемых как фундаментальные ценности (Родина, Отечество, патриотизм, верность, культура, язык, история, традиции, вера) и профессиональные ценности. Рассматриваются механизмы реализации государственно-патриотического воспитания: цели, категории социальных ценностей сотрудников (в том числе доминирование патриотизма), принципы (научность, гуманизм, системность, приоритет, преемственность, комплексный подход, позитивное действие, дифференцированный подход), формы, методы (обучение и воспитание).

Заключение. Изложенные результаты проведенного исследования имеют существенное значение для правоохранительных органов и специальных служб в рамках проводимых организационно-штатных реформ.

Ключевые слова: аксиологический подход; аксиология; патриотизм; патриотическая деятельность; патриотические ценности; патриотический идеал; патриотическое воспитание; принципы патриотического воспитания; правоохранительные органы спецслужб России

Для цитирования: Алиев Т. И. Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России как актуальная проблема в педагогической аксиологии // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 128–139. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.12>

Scientific article

State-patriotic education of Law Enforcement Officers and Special services of Russia as an actual Problem in pedagogical Axiology

Timur I. Aliyev¹

¹ Admiral F. F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, Russia

Abstract. Introduction. The article actualizes the problem of the manifestation of universal, national (all-Russian) state and service-professional values that guarantee responsibility and the development of patriotism in the process of fulfilling multifunctional duties in the life and service of every law enforcement and special services officer of Russia.

The purpose of the article is to substantiate the conceptual provisions of the problem of state-patriotic education of law enforcement officers and Special Forces of Russia, to identify key groups of values and value orientations, to highlight the main principles of educational activity, to determine methods and forms of purposeful and systematic educational work.

The study was conducted because of the implementation of an axiomatic approach, which serves as a methodological basis for the formation of a national-patriotic worldview of law enforcement and special services of the Russian Federation. Because of the fundamentals of axiological pedagogy, the main conceptual provisions and ideas of state-patriotic education are considered. Effective application of the provisions of pedagogical axiology to state education and patriotic activity requires creative application of the structural components of state patriotism on the part of the leadership and law enforcement officers and Special Forces of Russia: knowledge, motivation, values, positive and behavioral training.

The author substantiates a set of values embodying moral and patriotic ideals and serving as standards of decency and patriotism for young people, conditionally classified as fundamental values (Homeland, Fatherland, patriotism, loyalty, culture, language, history, traditions, and faith) and professional values. The mechanisms of implementation of state-patriotic education are considered: goals, categories of social values of employees (including the dominance of patriotism), principles (scientific, humanism, consistency, priority, continuity, integrated approach, positive action, and differentiated approach), and forms, methods (training and education).

Conclusion. The stated results of the conducted research are of significant importance for law enforcement agencies and special services within the framework of ongoing organizational and staff reforms.

Keywords: axiological approach; axiology; patriotism; patriotic activity; patriotic values; patriotic ideal; patriotic education; principles of patriotic education; and law enforcement agencies of the special services of Russia

For citation: Aliyev, T. I., 2022. State-patriotic education of law enforcement officers and special services of Russia as an actual problem in pedagogical axiology. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 128–139. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2206.12>

Введение. Постановка задачи. Политические реалии в мире, отношения между государствами, отношения между нациями и народностями внутри страны привлекают внимание и интерес отечественных исследователей и изучение ими андрогической составляющей образовательного процесса с аксиологической точки зрения. Аксиология как философия устройства ценностных отношений в социальной сре-

де направляет воспитательные факторы на полезность каждого человека для этой среды. Развитие нашего государства сегодня показывает, что ряд специфических ценностей, определяющих идею и смысл актуальных установок в жизни и деятельности общества, имеет существенное значение, консолидирует его и направляет мировоззрение каждого его члена. То есть аксиология выявляет факторы, определяющие потенциал объединения человечества, характеризуя ценностные установки каждого отдельного человека.

Цель статьи – обосновать концептуальные положения проблемы государственно-патриотического воспитания сотрудников правоохранительных органов и спецподразделений России, выявить ключевые группы ценностей и ценностные ориентации, выделить главные принципы воспитательной деятельности, определить методы и формы целенаправленной и систематической воспитательной работы.

Методология. Педагогическая аксиология, являясь частью аксиологии, призвана не только определить целеполагающие кластеры ценностей, но и обеспечить воспитательный процесс в социальной среде. Актуальность педагогической аксиологии как новой отрасли научного познания подчеркивают в своих трудах ученые А. В. Кирьякова [9], В. А. Сластёнин и Г. И. Чижаков [16], Н. И. Сосновская [17], И. В. Яковлева [24] и многие другие. В своих научных работах они рассматривают ценности как разновидность психолого-педагогического образования, основой которого является система ценностных ориентаций воспитуемых и воспитателей, которые выстраиваются в соответствии с ценностями общества.

Вслед за учеными О. И. Ершовой [7], С. А. Воронцовым [5], А. П. Погореловым [12], А. В. Рудаковым [14], А. Н. Томилиным и М. Ю. Корниловой [20] трудно не согласиться с мнением, что патриотизм – главная ценность нашего общества

на данном историческом этапе развития государства. Уникальность педагогической аксиологии в исследовании именно проблем патриотического воспитания подчеркивается в трудах А. Г. Чернявского [23].

А. П. Погорелый [12] придает педагогической аксиологии большое значение в развитии и формировании нравственности воспитуемых и воспитателей.

С. Н. Томилина [21], А. Н. Томилин и Р. А. Байбаков [19] в государственно-патриотическом воспитании находят существенными следующие положения педагогической аксиологии:

- 1) личностные ценности формируются на общечеловеческих ценностях;
- 2) высшей ценностью является жизнь человека;
- 3) ценности присваиваются и передаются в процессе совместной деятельности;
- 4) социальная природа ценностей наиболее приоритетна и пр.

Таким образом, аксиологизация государственно-патриотического воспитания способна не только выделить конкретный состав ценностей, но и установить их иерархию, определяя принципы, патриотический идеал и единую систему интегрированных модулей воспитательной работы в конкретной социальной сфере.

С. А. Воронцов [5], Э. Н. Дьяков и А. П. Шарухин [6] настойчиво подчеркивают, что примером подражания и защитником интересов для каждого общества социальной сферы государства являются правоохранительные органы и спецслужбы России (далее ПООиСС России), основные функции которых – охрана законности и правопорядка, борьба с преступностью и пр. Бесспорно, что сотрудники правоохранительных спецслужб, призванные обеспечивать безопасность и защиту национальных интересов внутри страны и в мире, должны обладать устойчивой активной позицией и высоким уровнем патриотизма. Согласно взглядам многих ученых (Э. Н. Дьяков и А. П. Шарухин [6],

О. И. Ершова [7] и др.), формирование патриотических чувств и ценностных основ профессиональной патриотической деятельности сотрудников правоохранительных органов спецслужб необходимо со студенческой скамьи и даже со школьного возраста. Более того, некоторые из них, например В. Е. Талынёв и Н. М. Байков [18], О. М. Боева и Т. В. Мальцева [4], придерживаются мнения о необходимости постоянного непрерывного развития и коррекции патриотического воспитания, в том числе и в среде руководителей названных органов госслужбы.

Несмотря на наличие в педагогике достаточно большого количества результатов исследований ученых по проблемам государственно-патриотического воспитания, обращение к разработке педагогической концепции государственно-патриотического воспитания сотрудников ПООиСС России вызвано недостаточной проработкой проблем патриотического воспитания в профессиональной среде, рассмотренных с позиции педагогической аксиологии и выявленными потребностями в практических технологиях.

Результаты исследования. Аксиологический подход к целостному государственно-патриотическому воспитательному (далее ГПВ) процессу сотрудников ПООиСС России позволил в процессе проведенного исследования не только установить методологическую структуру педагогической концепции, определить ее сущность и структуру, но и выделить ключевые социальные ценности на основе определенных ценностных доминант, определяющие ориентацию на интересы государства [1].

Педагогическая теория методологической структуры педагогической концепции аксиологического подхода к ГПВ базируется на научных трудах Б. М. Бим-Бада [3], О. И. Ершовой [7], В. В. Ильина [8], В. М. Розина [13], В. А. Сластенина [15] и др., которые в своих научных трудах выражают мнение о том, что значение основных кон-

цептуальных положений ГПВ сотрудников ПООиСС России на основе аксиологического подхода сводится к целенаправленной, систематической, планомерно-плодотворной деятельности по развитию патриотического сознания и государственно-патриотического мировоззрения, а также по осознанию принятия и сохранения общенациональных ценностей.

И. Б. Ардашкин [25] в опубликованных результатах анализа мировых рейтингов высших учебных заведений убедительно доказывает, что успешность формирования патриотических чувств и развития патриотической деятельности зависит от осознания и принятия ключевых ценностей независимо от различных политических и экономических преобразований.

На основе проведенного педагогического исследования с использованием методов статистической обработки эмпирических данных для достоверности и статистической значимости результатов анкетирования сотрудников подразделений правоохранительных органов и специальных служб юга России (г. Геленджик и г. Анапа) в процессе апробации авторской технологии государственно-патриотического воспитания, а также сравнительного анализа существующих в педагогике концепций аксиологического подхода был выделен ряд ценностных доминант: патриотизм – вечная и важная ценность личности, государства, общества; родина – место появления человека на свет и большая часть его пребывания в детстве (отрочестве, юности); семья – ячейка общества, играющая основополагающую роль в воспитании личности; родина – территория, на которой человек «впитывает» менталитет, культуру, язык, традиции, обычаи общества в котором пребывает и воспитывается; отечество – страна, созданная предками и переданная новым поколениям как уникальная ценность; культура – продукт творческой деятельности народа; верность – статичность чувств, отношение к добросовестно-

му выполнению конституционного долга и служебных обязанностей; язык – средство общения между людьми; традиции – иерархический ряд правил, норм и обычаев; соборность – духовная общность русского народа; служебный долг – уточненный и осознанный набор требований государства и общества к личности сотрудника, побуждающий его к честной и ревностной службе; ответственность – способность человека отвечать за свои действия; честь – нравственный принцип [1]. Приоритетные ценности в среде сотрудников ПООиСС РФ и анализ различных концепций государственно-патриотического воспитания в научно-педагогической литературе [5; 7; 19–21] позволил убедиться в том, что рассматриваемая ГПВ с точки зрения педагогической аксиологии позволяет сотрудникам в своей профессиональной деятельности определять общие и тактические цели, формировать организованность и высокую мотивацию, выявлять базовые потребности, реализовывать нормы и стандарты поведения, формировать ценностные ориентации, выявлять ложные идеи и понимать свое место в обществе в соответствии с интересами и ценностями своего Отечества. Изучение приоритетных ценностей сотрудников позволило выявить ценностные ориентиры для формирования патриотизма, проанализировать совокупность основных проблем сотрудников при исполнении профессионального долга, получить объективную информацию, на основе которой предложена конкретно-теоретическая классификация профессиональных патриотических ценностей государственно-патриотического воспитания. Соглашаясь с мнением А. А. Копылова [10] о том, что сотрудники ПООиСС России являются наиболее активными потребителями ценностей, предлагаем в рамках методологической структуры авторской педагогической концепции ГПВ сосредоточиться на их классификации, выполненной по следующим базовым профессионально-

патриотическим направленностям:

1) общенациональные ценности (служебный долг, патриотизм, моральная ответственность, мужество, честь, достоинство, духовность и пр.);

2) ценности государственно-патриотического мировоззрения (правовые, политические, производственные, воспитательные и пр.);

3) спортивно-оздоровительные ценности (физическое совершенствование, здоровый образ жизни и пр.);

4) ценности патриотического сознания (государственность, служение Родине, державность и пр.);

5) служебно-профессиональные ценности (готовность к защите Отечества, воинский долг, ответственность).

Эмпирические данные исследования сотрудников ПООиСС в процессе проведения педагогического эксперимента [1] по методике М. Рокича показали, что ценностные ориентации обуславливают поведение каждого человека, а ценностное отношение к самому себе формирует основу для обеспечения готовности к самоопределению по отношению к проявлению патриотических чувств в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Установлено, что при аксиологическом подходе к воспитанию сотрудников ценностные компоненты патриотизма проявлялись следующими признаками:

1) передача общечеловеческих и профессиональных ценностей (73 % от общего числа респондентов);

2) осознание государственной важности и необходимости службы, ориентированной на добросовестное служение государству (86 % от общего числа респондентов);

3) самоидентификация соответствующей национальной культуре, обогащенная системой ценностей народов, проживающих в этом государстве (53 % от общего числа респондентов);

4) формирование ценностных ориентаций, определяемых спецификой наци-

онального менталитета (31 % от общего числа респондентов);

5) развитие личной системы ценностей и ценностных ориентаций, соответствующих социальным, правовым и моральным нормам (92 % от общего числа респондентов);

6) отражение патриотической активности в терминальных ценностях (83 % от общего числа респондентов);

7) создание потенциала и личных ресурсов для развития ценностных позиций для достижения профессионального роста (75 % от общего числа респондентов).

Проявление патриотических качеств сотрудников обнаружено и в государственно-патриотической деятельности, поддерживающей традиции по передаче ценностей в среде ПООиСС РФ от старшего поколения младшему. Поддерживая точку зрения С. В. Куликовой [11] и Б. А. Федулова [22] и других ученых и практиков, о том, что организация корпоративных и общегосударственных мероприятий патриотического характера играет важную роль в воспитании патриотов, развитии патриотических качеств и повышении уровня патриотизма, при разработке концепции ГПВ сотрудников ПООиСС РФ также учитываем тот факт, что осознание патриотических ценностей через деятельность открывает нравственное измерение самой этой деятельности, создает потребность в постоянной оценке между идеальной ценностью и материальными формами, пробуждая и тем самым обеспечивая нравственное самосознание (совесть, честь, долг и др.). Для формирования национального самосознания человека, которое происходит в процессе активной целенаправленной деятельности, соответствующей специфике работы в общей структуре государства, разработана и успешно апробирована авторская целевая программа «Государственный патриотизм и патриотические ценности» (120 академических часов):

Введение

I. Назначение, цели и задачи изучения

целевой программы (лекция).

Модуль 1 – ценностный.

1. Аксиология – наука о ценностях (лекция).

2. Классификация ценностей (лекция).

3. Родина как основная ценность личности (дискурс).

4. Патриотические ценности (деловая игра).

5. Служебные ценности (мастер-класс).

6. Традиции и ценности (видеопутешествие).

7. Верность Родине, воинская присяга и долг (дискурс).

8. Аксиологический подход: значение, цели и содержание (лекция).

9. Значение ценностно-смысловых компетенций в служебной деятельности сотрудников.

10. Человек – высшая ценность общества (информ-дайджест).

11. Ценностные ориентации личности (дискурс).

12. Метод аксиологической дилеммы (флешмоб: открытая трибуна).

13. Формирование у сотрудников гуманистических и патриотических ценностных ориентаций – важная цель государственно-патриотического воспитания (интеллектуальный марафон).

14. Аксиологическая составляющая патриотизма сотрудников и его роль в оперативно-служебной деятельности (деловая игра).

15. Итоговое занятие (коллективное обсуждение).

Модуль 2 – теоретико-патриотический.

1. Теоретические основы патриотизма (лекция).

2. Периоды формирования и становления идеи патриотизма в России (викторина по просмотренному видеофильму).

3. Патриотизм как высший нравственный и политический принцип личности (видеопутешествие).

4. Патриотизм как гражданское чувство личности (лекция).

5. Патриотизм – это готовность поступиться личными интересами во благо интересов Родины (дискурс).

6. Патриотизм и гражданственность личности (деловая игра).

7. Патриот и гражданин – в чем отличие? (дискурс).

8. Идентификация себя как россиянина – это особенное когнитивное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям (флешмоб: открытая трибуна).

9. Патриотизм и религиозные учения (буккроссинг).

10. Патриотизм и государственность (мастер-класс).

11. Содержание патриотического и военно-патриотического воспитания (конкурс презентаций).

12. Критика и фальсификация патриотизма (интеллектуальный марафон).

13. Отечественная законодательная база патриотизма и патриотического воспитания (лекция).

14. О патриотической позиции личности (дискурс).

15. Патриотизм проявляется в делах и поступках на благо Отечества, государства и народа (видеопутешествие).

16. Патриотизм как базовое и профессиональное качество сотрудника правоохранительных органов и спецслужб (лекция).

17. Государственно-патриотическое воспитание: цели, содержание, направления, особенности (дискурс).

18. Самопожертвование в бою как высшая форма проявления любви к Отечеству и народу (лекция).

19. Региональный аспект патриотического воспитания (лекция).

20. Итоговое занятие (коллективное обсуждение).

Модуль 3 – служебно-профессиональный.

1. Патриотизм и профессионализм сотрудника правоохранительных органов и спецслужб (буккроссинг).

2. Конкретизированные требования

к профессионализму сотрудников правоохранительных органов и спецслужб России (дискурс).

3. Современные особенности государственной службы (деловая игра).

4. Сотрудник правоохранительных органов и спецслужб России – компетентный профессионал, лидер, гражданин, патриот (лекция).

5. Профессиональные компетенции сотрудника правоохранительных органов и спецслужб России – основа эффективной деятельности (видеопутешествие).

6. О становлении профессионала и накоплении практического опыта (дискурс).

7. Профессионализм сотрудника развивается в процессе оперативно-служебной деятельности (лекция).

8. Развитие профессионализма сотрудников правоохранительных органов и спецслужб – приоритетное направление деятельности органов управления (флешмоб: открытая трибуна).

9. Нравственные основы профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов и спецслужб России (мастер-класс).

10. Профессиональная этика и профессиональная мораль сотрудника правоохранительных органов и спецслужб (лекция).

11. Честь, отвага, мужество, высокий профессионализм – важнейшие качества сотрудников правоохранительных органов и спецслужб, необходимые при выполнении задач по обеспечению правопорядка, безопасности Отечества, граждан и государственной границы (дискурс).

12. Итоговое занятие (коллективное обсуждение).

Модуль 4 – установочный.

1. Личностная готовность сотрудников правоохранительных органов и спецслужб к добросовестной и безупречной службе России (дискурс).

2. Мотивы и мотивация профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов и спецслужб (деловая

игра).

3. Ответственность сотрудника правоохранительных органов и спецслужб России (лекция).

4. Уверенность в себе (мастер-класс).

5. Мужество и отвага (лекция).

6. Служебный и нравственный долг – слиты воедино (флешмоб: открытая трибуна).

7. Решительность (деловая игра).

8. Самовоспитание и саморазвитие (дискурс).

9. Сотрудник правоохранительных органов и спецслужб России всегда и во всем лидер (буккроссинг).

10. Итоговое занятие (коллективное обсуждение).

Заключение

1. Итоговое тестирование (анкетирование).

2. Подведение итогов тестирования (коллективное обсуждение).

Для активизации проявления патриотических ценностей у сотрудников ПООиСС при проведении воспитательных мероприятий по авторской целевой программе мы рекомендовали соблюдать следующие ключевые принципы:

1) признание воспитателями ценностей личности как важного источника мотивов деятельности воспитанника, как его внутреннего регулятора;

2) освоение воспитателями способов преобразования духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника;

3) активизация ценностного поиска воспитанника в общественной и социальной жизни;

4) осознание универсальности ключевых направлений патриотического воспитания;

5) учет местных условий;

6) доверие к ценностям, боевым искусствам и профессиональным традициям.

В практике работы с молодежными группами сотрудников подразделений правоохранительных органов и специальных служб юга России использовались следующие

методы:

1) обучающие: объяснительно-иллюстративные, проблемно-исследовательские, репродуктивные;

2) воспитательные: влияющие на укрепление национально-патриотического сознания (беседа, объяснение, рассказ, убеждение, разъяснение); направленные на выработку образцового поведения (упражнение, требование, поручение, руководство, учебные ситуации); стимулирующие (признание, похвала, поощрение, соревнование, награды); способствующие переходу активности сотрудников в познавательную и общественно полезную деятельность [2].

Таким образом, с точки зрения аксиологического подхода к ГПВ специфика воспитательной работы с правоохранительными органами и спецслужбами в целом сводится к следующим функциям:

1) понимание значимости исполняемых задач для государства, народа и гражданина;

2) осмысление роли и места правоохранительных органов и спецслужб России в общей структуре государства;

3) расширение мотивационного поля и потребностей к повышению мастерства, профессионализма и добросовестного выполнения служебных обязанностей для надежной охраны правопорядка и безопасности Отечества;

4) формирование готовности беспрекословно исполнять распоряжение командования и нести личную ответственность за свои приказы и действия;

5) формирование патриотических качеств: долг, честь, гордость за служение России;

6) осознание своего общественного положения, целей и задач, ответственности и обязанностей как субъектов специальной служебной деятельности;

7) повышение педагогической культуры, качества воспитания подчиненных.

Заключение. В проведенном исследовании показано, что формирование патри-

отических ценностей, веры и надежды на светлое и прекрасное будущее страны и ее народа, уважения к истории и наследию Родины обусловлено результатами воспитания таких потребностей, как вера, верность, доброта, справедливость, честность, которые формируют патриотические идеалы в духовно-нравственной, политической и профессиональной сферах. Методологическая структура педагогической концепции ГПВ сотрудников ПООиСС РФ базируется на следующих, имеющих ценностное содержание, ключевых направлениях:

1) военно-патриотическое, направлено на расширение знаний о великих победах армии и флота, на развитие позитивного образа ПООиСС РФ, готовности к служению Отечеству;

2) гражданско-правовое, направлено на приобретение знаний в правовой сфере и понимание природы гражданства и политических прав граждан;

3) культурно-историческое, направлено на уважение к героическому прошлому российского народа, победам и достижениям, демократическим преобразованиям;

4) духовно-нравственное, направлено на формирование нравственной личности, обладающей не только духовно-нравственными ценностями, но и композиционными качествами любви к нации.

Практическая значимость исследования состоит в том, что реализация перечисленных выше концептуальных положений ГПВ сотрудников ПООиСС России на основе аксиологического подхода подтверж-

дает необходимость организации педагогических условий:

1) возможность координации действий органов управления и руководителей всех уровней по вопросам развития и совершенствования национального патриотизма и развития национально-патриотического статуса своих подчиненных;

2) необходимость разработки целевой программы ГПВ «Национальный патриотизм и патриотические ценности» и ее реализация в воспитательно-патриотической практике;

3) проведение мониторинга военно-патриотической деятельности и сформированности уровня патриотизма сотрудников;

4) обобщение опыта и выявление недостатков для улучшения ГПВ [2].

Результаты проводимого исследования имеют теоретическую значимость для правоохранительных органов и специальных служб государства, в которых не так давно были проведены существенные организационно-штатные реформы. Эти служебные изменения призывают к обсуждению, предложенной методологической концепции формирования национально-патриотического мировоззрения сотрудников правоохранительных и специальных служб Российской Федерации.

Изложенное позволяет резюмировать, что аксиологический подход служит надежной методологической основой для формирования у сотрудников ПООиСС России высокого уровня государственного патриотизма.

Список источников

1. *Алиев Т. И.* Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов ФСБ России на основе аксиологического подхода: итоги педагогического эксперимента // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 72–77.

2. *Алиев Т. И.* Организационно-педагогические условия государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов ФСБ России на основе аксиологического под-

хода // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (580). – С. 14–17.

3. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2018. – 223 с.

4. *Боева О. М., Мальцева Т. В.* Аксиологический подход в воспитании личного состава органов внутренних дел. // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2018. – № 3. – С. 16–17.

5. *Воронцов С. А.* Спецслужбы России: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 450 с.
6. *Дьяков Э. Н., Шарухин А. П.* Концепция государственно-патриотического воспитания курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии РФ // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 63–67.
7. *Ершова О. И.* Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте аксиологического подхода // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 4 (33). – С. 52–60.
8. *Ильин В. В.* Аксиология. – М.: Проспект, 2020. – 192 с.
9. *Кирьякова А. В., Кирьякова А. В., Мелекесов Г. А., Моисеенко Л. В., Ольховая Т. А.* Педагогическая аксиология: учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2020. – 283 с.
10. *Копылов А. А.* Аксиология социокультурной среды силовых структур // Аналитика культурологии. – 2011. – № 2 (20). – С. 16–27.
11. *Куликова С. В.* Формирование национального самосознания россиян: от педагогической аксиологии к воспитательным практикам // Проблемы современного образования. – 2018. – № 3. – С. 27–34.
12. *Погорелый А. П.* Патриотизм как духовная основа военного образования // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. – 2021. – № 4 (26). – С. 105–109.
13. *Розин В. М.* Философия образования: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2019. – 434 с.
14. *Рудаков А. В.* О проблемах совершенствования государственной политики в области патриотического воспитания граждан Российской Федерации // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – № 1. – С. 91–99.
15. *Сластёнин В. А., Образцов П. И., Уман А. И., Виленский М. Я.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2021. – 258 с.
16. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введе-ние в педагогическую аксиологию: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
17. *Сосновская Н. И.* Педагогическая аксиология как развивающаяся отрасль педагогической науки // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XVII аспирантских чтений (23 апреля 2021 года). – Минск: Издательство Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, 2021. – С. 81–86.
18. *Талынёв В. Е., Байков Н. М.* Ценности и профессиональная мотивация руководителей органов государственной военной службы: социологический анализ // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2008. – № 3 (10). – С. 127–136.
19. *Томилин А. Н., Байбаков Р. А.* Моделирование процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 105–107.
20. *Томилин А. Н., Корнилова М. Ю.* Основы патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя // Человек и образование. – 2015. – № 4 (89). – С. 162–168.
21. *Томилина С. Н.* Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 36–44.
22. *Федулов Б. А.* Аксиологические основы воспитания на общенациональной российской идее: монография. – Барнаул: Издательство Барнаульского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2016. – 188 с.
23. *Чернявский А. Г.* Теория права в связи с аксиологией ценностей // Образование и право. – 2020. – № 7. – С. 50–58.
24. *Яковлева И. В.* Аксиология образования и проблемы изучения современного человека: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 183 с.
25. *Ardashkin I. B.* Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 166. – P. 277–286.

References

1. Aliyev, T. I., 2018. State-patriotic education of employees of the border authorities of the FSB of Russia on the basis of an axiological approach: the results of a pedagogical experiment. The world of science, culture, education, no. 2 (69), pp. 72–77. (In Russ.).

2. Aliyev, T. I., 2018. Organizational and pedagogical conditions of state-patriotic education of FSB border guards Russia based on the axiological approach. *The world of science, culture, education*, no. 1 (580), pp. 14–17. (In Russ.).
3. Bim-Bad, B. M., 2018. *Pedagogical anthropology. Study guide*. Moscow: Yurayt Publ., 223 p. (In Russ.).
4. Boeva, O. M., Maltseva, T. V., 2018. Axiological approach in the education of the personnel of the internal affairs bodies. *Psychology and pedagogy of official activity*, no. 3, pp. 16–17. (In Russ.).
5. Vorontsov, S. A., 2018. *Special services of Russia. Study guide*. Rostov on Don: Phoenix Publ., 450 p. (In Russ.).
6. Dyakov, E. N., Sharukhin, A. P., 2019. The concept of state-patriotic education of cadets of military educational institutions of higher education of the troops of the National Guard of the Russian Federation. *Problems of modern pedagogical education*, no. 62-4, pp. 63–67. (In Russ.).
7. Ershova, O. I., 2020. Patriotism and patriotic education in the context of an axiological approach. *Pedagogical science and education*, no. 4 (33), pp. 52–60. (In Russ.).
8. Ilyin, V. V., 2020. *Axiology*. Moscow: Prospect Publ., 192 p. (In Russ.).
9. Kiryakova, A. V., Melekesov, G. A., Moiseenko, L. V., Olkhovaya, T. A., 2020. *Pedagogical axiology*. Moscow: Infra-M Publ., 283 p. (In Russ.).
10. Kopylov, A. A., 2011. Axiology of the socio-cultural environment of power structures. *Analitika kulturologii*, no. 2 (20), pp. 16–27. (In Russ.).
11. Kulikova, S. V., 2018. Formation of national consciousness of Russians: from pedagogical axiology to educational practices. *Problems of modern education*, no. 3, pp. 27–34. (In Russ.).
12. Pogorely, A. P., 2021. Patriotism as the spiritual basis of military education. *Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces*, no. 4 (26), pp. 105–109. (In Russ.).
13. Rozin, V. M., 2019. *Philosophy of education. Study guide*. Moscow: Yurayt Publ., 434 p. (In Russ.).
14. Rudakov, A. V., 2018. On the problems of improving state policy in the field of patriotic education of citizens of the Russian Federation. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, no. 1, pp. 91–99. (In Russ.).
15. Slastenin, V. A., Obratsov, P. I., Uman, A. I., Vilensky, M. Ya., 2021. *Technology of professionally-oriented education in higher education*. Moscow: Yurayt Publ., 258 p. (In Russ.).
16. Slastenin, V. A., Chizhakova, G. I., 2003. *Introduction to pedagogical axiology. Study guide*. Moscow: Academy Publ., 192 p. (In Russ.).
17. Sosnovskaya, N. I., 2021. Pedagogical axiology as a developing branch of pedagogical science. *Actual problems of pedagogical research. Materials of the XVII postgraduate readings (April 23, 2021)*. Minsk: Publishing House of the Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, pp. 81–86. (In Russ.).
18. Talynev, V. E., Baykov, N. M., 2008. Values and professional motivation of heads of state military service bodies: a sociological analysis. *Bulletin of the Pacific State University*, no. 3 (10), pp. 127–136. (In Russ.).
19. Tomilin, A. N., Baibakov, R. A., 2020. Modeling of the process of formation of professional orientation among cadets of a maritime university on the basis of an axiological approach. *The world of science, culture, education*, no. 1 (80), pp. 105–107. (In Russ.).
20. Tomilin, A. N., Kornilova, M. Yu., 2015. Fundamentals of patriotic education of naval university cadets in the conditions of a hero city. *Man and education*, no. 4 (89), pp. 162–168. (In Russ.).
21. Tomilina, S. N., 2019. Pedagogical technology of state-patriotic education of students. *Siberian Pedagogical journal*, no. 3, pp. 36–44. (In Russ.).
22. Fedulov, B. A., 2016. *Axiological foundations of education on the national Russian idea: monograph*. Barnaul: Publishing house of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 188 p. (In Russ.).
23. Chernyavsky, A. G., 2020. Theory of law in connection with the axiology of values. *Education and law*, no. 7, pp. 50–58. (In Russ.).
24. Yakovleva, I. V., 2018. *Axiology of education and problems of studying modern man. Monograph*. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publishing House, 183 p. (In Russ.).
25. Ardashkin, I. B., 2015. *Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia. Proceedings – Social and Behavioral Sciences*, vol. 166, pp. 277–286. (In Russ.).

Информация об авторе

Т. И. Алиев, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск, Россия

Information about the author

Timur I. Aliyev, postgraduate student, Admiral F. F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, Russia

Поступила в редакцию 12.10.2022

Принята редакцией 21.11.22

Submitted 12.10.2022

Accepted by the editors 21.11.22

Первый директор Новосибирского сельхозинститута Б. Я. Гринберг

История педагогической науки и образования в Сибири складывается в общую картину благодаря изучению не только системы учреждений и институтов, но также в результате последовательного описания истории незаурядных творческих личностей, усилиями которых создавались образовательные и исследовательские центры по формированию профессиональных кадров и научных школ. У многих из тех, кто закладывал основы и добивался первых научных успехов в 1920-е – 1940-е гг., профессиональный рост и личная судьба складывались очень драматично. Некоторым из них пришлось пройти сложный жизненный путь, преодолеть множество препятствий и непредвиденных коллизий, пережить трагические политические события, а иным поплатиться в итоге карьерой и даже самой жизнью.

Об истории создания научно-образовательных учреждений в Сибири, а также о судьбах деятелей аграрной науки и их персональных достижениях издано немало публикаций в современной историографии¹. Между тем многие существенные аспекты этой истории остаются еще недостаточно изученными, целый ряд крупных научных деятелей незаслуженно забыт или известен лишь узкому кругу специалистов. В представленной публикации собран и обобщен материал о первом директоре Новосибирского сельскохозяйственного

института Б. Я. Гринберге, занимавшем этот пост с 1936 по 1937 год.

Борис Яковлевич Гринберг родился в 1895 г. в Польше, в местечке Городно Люблинской губернии, в семье рабочего-щетинщика. В 1898 г. семья переехала в Украину, в Подольскую губернию, а затем в город Одессу, где глава семьи устроился на работу на щетинно-щеточной фабрике. В 1907 г. после окончания трехклассного училища на этой же фабрике стал работать и Борис Гринберг – сначала учеником, а затем подмастерьем-сортировщиком. Постепенно рос и его интерес к политической жизни. В 1913 г. он поддерживал работу молодежного кружка партии еврейского пролетариата Бунд, что в последующем послужило причиной для многих обвинений.

Начавшаяся в 1914 г. Первая мировая война полностью изменила привычное течение жизни: в конце года фабрика закрылась, рабочие были уволены. В надежде избежать призыва в армию Борис уехал в местечко Тульчино Подольской губернии и устроился работать по своей специальности в кустарной щетинной мастерской.

Однако Февральская революция 1917 г. привела к новым радикальным переменам. В армию стали призывать всех, кто ранее уклонялся от службы, и Гринберг также попал под мобилизацию. Он стал рядовым Российской армии (Временного правительства) в составе 232-го

¹ См., например: Храмцов И. Ф., Ощепков В. Г. Омск – колыбель сибирской аграрной науки // Достижения науки и техники АПК. 2008. № 5. С. 15–17; Донченко А. С. Становление и развитие научного обеспечения АПК Сибири // Достижения науки и техники АПК. 2008. № 7. С. 54–57; Яковлев В. В., Никитина Е. Д. Алтайский научно-исследовательский институт сельского хозяйства – становление и развитие // Достижения науки и техники АПК. 2008. № 11. С. 3–4; Люди. События. Факты. 75-летию НСХИ–НГАУ посвящается / Новосибирский гос. аграрный ун-т. – Новосибирск, 2011; Рычков А. В. Развитие Омска как центра сельскохозяйственной науки // Омский научный вестник. 2015. № 2 (136). С. 98–102; и др.

стрелкового полка Юго-Западного фронта. В своей автобиографии Гринберг сообщает: «Во время наступления вся наша часть попала к австрийцам. До марта 1919 г. я находился в Катовице в лагере. За попытку бежать был посажен в тюрьму... В связи с революцией в Германии и освобождением от австро-германских оккупантов... нас освободили»².

Возвратившись на родину, Борис вступил в Красную Армию, в августе 1920 г. стал членом партии большевиков. С этого периода дальнейшая его карьера была связана с совершенно новым для него видом деятельности – с судебной работой в армейских и гражданских организациях. До 1926 г. он служил в должности судебного следователя и члена коллегии военного трибунала дивизии, затем корпуса в Киевском военном округе. В 1926 г. в связи с сокращением армии Борис Гринберг был демобилизован и назначен заместителем председателя окружного суда в г. Николаеве, а чуть позднее – председателем Херсонского окрсуда, где ему пришлось работать до 1930 г.

В сентябре 1930 г. по решению ЦК ВКП(б) 35-летний судья Гринберг был направлен на учебу в Москву в Институт Красной профессуры для получения специального политического образования. Но учебу пришлось прервать уже после первого курса. В начале 1933 г. Гринберг в результате новой партмобилизации для проведения хлебозаготовок оказался в Западной Сибири на должности начальника политотдела Локтевского зерносовхоза на Алтае. Это был один из самых горячих периодов в политике партии коммунистов, когда велась отчаянная борьба по изъятию ресурсов из деревни, чтобы выполнить планы по

снабжению городов и армии страны. Как многие другие начальники политотделов Гринберг сумел проявить себя успешным партработником и уже на следующий год был отмечен высшей советской наградой – орденом Ленина.



Б. Я. Гринберг

С 1936 г. в биографии Бориса Яковлевича началась новая страница: в апреле по инициативе секретаря Запсибкрайкома ВКП(б) Р. И. Эйхе³ он был назначен директором вновь организованного в Новосибирске сельскохозяйственного института, который стал в его карьере и личной судьбе последним этапом жизни. Конечно, в этом назначении не было никакой связи ни с призванием самого Гринберга, ни с его подготовкой или прежним опытом работы. Все объяснялось лишь сложившейся партийной практикой кадровых назначений, позволявшей перемещать работников куда угодно, не считаясь с их возможностями. Сам Гринберг в обращении к Эйхе писал, что испытывает большие трудности в связи с выдвиганием «на новый совершенно неведомый для меня участок» и что не

² ГАНО. Ф. П-4. Оп. 22. Д. 1393. Л. 9 об.

³ Эйхе Роберт Индрикович – 1890 г. р. Латыш. Из семьи батрака. Образование начальное. Рабочий-слесарь. Профессиональный революционер. Член КП с 1905. В Сибири работал с 1922 по 1937 гг.: пред. Сибпродкома, зам. пред. Сибревкома, пред. Сиб. крайисполкома. 06.1929–10.1937 – 1-й секретарь Сиб. (Запсиб.) крайкома ВКП(б). 10.1937–04.1938 – нарком земледелия СССР. 29.04.1938 арестован по обвинению в создании латышской фашистской организации. Осужден Военной коллегией (ВК) Верх. суда СССР 02.02.1940 к ВМН. Расстрелян 04.02.1940.

обладает «необходимым теоретическим багажом, чтобы не отстать от выросших потребностей, будучи захлестнут политотдельской работой... Вот почему я просил Вас так настойчиво дать мне возможность закончить учебу»¹.

Институт и его кадровый состав формировались при помощи краевого управления сельского хозяйства (КрайЗУ). Еще до вступления Гринберга в должность из архива КрайЗУ в институт была передана библиотека отраслевого НИИ социалистической реконструкции сельского хозяйства, упраздненного в 1933 г. в результате массовых арестов специалистов-аграрников как сторонников идеи «реставрации капитализма в деревне». Подобраны руководящие работники и преподавательский состав. На должность заведующего учебной частью был назначен И. Я. Маштачков, преподавателями – профессора П. В. Савостин и Трувельт, доцент химии Плетнев, иностранного языка – Сингалевич, Астанин, Писаревич и др. Секретарем парткома института стала Ю. Н. Сергиевская, в обязанности которой входил среди прочего контроль за приемом и увольнением работников.

Первый год деятельности сельхозинститута протекал в сложной обстановке. Вуз не имел своего учебного корпуса и общежитий, поэтому занятия и размещение студентов пришлось устраивать во временных помещениях. Не хватало учебников, опытных материалов и экспериментальной базы. Но коллектив во главе с директором постепенно исправлял положение, налаживая стабильный образовательный процесс. Шаг за шагом институт начал обретать черты одного из крупнейших учебных заведений Новосибирска. Спустя три года вуз стал выпускать

первых квалифицированных специалистов по основным видам сельхозпроизводства.

Между тем политические условия в стране приобретали все более злобный и непредсказуемый характер. Нарастала истерия поиска скрытых врагов, замаскировавшихся троцкистов и вредителей, а публично произнесенные слова превращались в опасное оружие. Эти новые процессы непосредственно коснулись и директора института.

4 мая 1937 г. Гринберг как делегат сельхозинститута участвовал в работе партийной конференции Дзержинского района. Сюда же был приглашен и секретарь крайкома ВКП(б) Эйхе. Гринберг оказался в числе выступающих. По условиям развернутой кампании «критики недостатков» в своей речи он решил затронуть волновавшие его проблемы, но вскоре обнаружил, что его критическое выступление привело к очень плохому результату.

Позднее в одном из писем в свою защиту он писал: «...я выступил на партконференции... и среди других моментов остановился на серьезных недостатках в руководстве вузами зав. отделом школ и науки Крайкома партии Милютиной². Коснувшись трудного положения института в связи с отсутствием учебной площади для размещения вторых курсов агрономического и зоотехнического факультетов, жилья для профессорско-преподавательского состава и студентов, отсутствия помощи в укреплении института партийными руководящими кадрами (зам. по учебной, хозяйств. части и т. д.), я также указал на отсутствие надлежащего руководства другими институтами и, в частности, мединститутом, ссылаясь на заметку в «Правде» от 1/IV с.г. В последней

¹ ГАНО. Ф. П-3. Оп. 14. Д. 444. Л. 21 об.

² Милютина Наталья Павловна – 1889 г. р., из семьи сельского учителя. Жена М. Г. Тракмана. Образование н/высшее. Член КП с 1918 г. С 1929 г. работала в Сибири зав. крайлита и зав. отделом искусств Сиб. крайисполкома. 01.1936–07.1937 – зав. отделом школ и науки Запсибкрайкома ВКП(б). Снята с должности, исключена из ВКП(б) как родственница врагов народа, «ничего не сделавшая для их разоблачения». 03.09.1937 арестована по обвинению в причастности к правотроцкистской организации. Осуждена ВК Верх. суда СССР 04.06.1938 к ВМН. Расстреляна в тот же день.

сообщалось как муж зав. отделом школ Милютиной зав. Крайздрава Тракман³, ныне исключенный из партии и снятый с работы, используя служебное положение, зачислился заведующим кафедрой соцгигиены при Новосибирском мединституте, ничего не делал, получал 900 руб. в месяц, а всего [получил] 21 000 руб. за каких-нибудь 20 часов работы сомнительного качества. В 1928 г. Тракман якобы утверждался профессором, научных работ не имеет и по существу профессором не является»⁴.

Выступление Гринберга оказалось серьезным вызовом, брошенным не только Милютиной, но и крайкому ВКП(б) во главе с Эйхе. В перерыве партконференции Эйхе вызвал к себе Гринберга и в присутствии начальника управления НКВД Миронова отчитал директора, обозвав его «демагогом». Он также попытался разъяснить Гринбергу, что Тракман является профессором на законных основаниях.

С этого момента был запущен механизм травли директора и устранения его с должности. Уже на следующий день, 5 мая 1937 г. зав. отделом Милютина вызвала в крайком секретаря парткома сельхозинститута Сергиевскую, потребовав от нее составить компрометирующую справку для Эйхе о «троцкистской практике Гринберга в его работе в институте». Одновременно также была сформирована специальная комиссия горкома ВКП(б), которой поручалось изучить все протоколы митингов и партсобраний, чтобы выявить в выступлениях Гринберга «неправильные политические формулировки»⁵.

В кампанию разоблачения директо-

ра активно включились и его личные противники, которых оказалось немало среди сотрудников института – Сергиевская, Маштачков, Кузнецов, Смирнов и др. На закрытых партийных заседаниях они вскрывали многочисленные «нарушения» директора в подборе кадров, засорении библиотеки контрреволюционной литературой, критиковали «порочные методы руководства» и посылали письменные «сигналы» в райком.

20 мая парткомиссия представила заключение по «делу» Гринберга с перечислением «грубейших политических ошибок и извращений в духе контрреволюционного троцкизма»⁶. В ней отмечалось, что «в выступлении на Дзержинской райпартконференции осенью 1936 года Гринберг допустил контрреволюционную формулировку о судебном процессе над троцкистско-зиновьевской контрреволюционной бандой. <...> В подборе кадров в с/х институт проявил себя как либерал, что привело к засорению института классово-враждебными элементами... Не уделял внимания комплектованию библиотеки института, в связи с чем библиотека оказалась засоренной контрреволюционной троцкистско-бухаринской и кондратьевско-чаяновской литературой».

Борис Гринберг защищался как мог. На партийных собраниях он заявлял: «Предъявленные мне обвинения считаю дикими. На факты реагирую болезненно и правы товарищи, что от этого страдает дело. Считаю необходимым снятие меня с работы, так как месяца два уже меня держат под прессом. Я докажу, что никогда не выражал сочувствия троцкистам, и докажу, что

³ Тракман Максим Густавович – 1890 г.р. Эстонец. Из крестьян. Окончил Московский ун-т, медицинский ф-т. Врач-гинеколог. Член КП с 12.1917. В Сибири работал с 1928 по 1937 гг.: зав. отделом здравоохранения Сиб. (Запсиб.) крайисполкома и директор Томского ин-та усовершенствования врачей. Снят с должности «как враг народа». 14.08.1937 арестован по обвинению в причастности к правотроцкистской организации. Осужден ВК Верх. суда СССР 27.10.1937 к ВМН. Расстрелян в тот же день в Новосибирске.

⁴ ГАНО. Ф. П-9. Оп. 1. Д. 342. Л. 3.

⁵ Там же. Л. 7.

⁶ ГАНО. Ф. П-4. Оп. 22. Д. 1393. Л. 33–35.

боролся с ними»¹.

В августе 1937 г. он обратился с письмом к Сталину, в котором подробно описал всю цепь событий, связанных с ложными обвинениями в троцкизме и характером преследования. Он рассказал о выступлении на районной партконференции, о критике Милютиной и ее мужа Тракмана (оба в этот период были уже исключены из партии и арестованы), а также о своем разговоре с Эйхе и о работе в институте. В типичной клятвенной манере он заверил Сталина в своей твердой большевистской позиции и отсутствии каких-либо колебаний в борьбе с троцкистами. «Я был направлен партией, – писал он, – на новый, совершенно неведомый для меня участок работы – организацию и руководство сельхозинститутом в Новосибирске. Преодолевая исключительные трудности, мне удалось в первом учебном году справиться, будучи у руководства один, без зав. учебной частью, а полгода почти и без заместителя по хозяйству, не говоря уже об отсутствии у меня для такого серьезного дела специального высшего сельскохозяйственного образования. Я прошу Вашего вмешательства и помощи, поскольку дело возникло и протекало в необыкновенной обстановке и лишь после моего выступления с критикой работы отдела школ Крайкома в лице Милютиной»².

Пока это обращение ходило по инстанциям в ЦК, крайком ВКП(б) решил закончить процедуру расправы. 5 сентября 1937 г. бюро крайкома под председательством Эйхе заочно, без участия руководителя института, постановило: согласиться с решением Дзержинского райкома ВКП(б) об исключении Гринберга Б. И. из партии, с должности директора института снять³.

В это время Борис Яковлевич уже

был в Москве, куда выехал, чтобы ускорить решение своего вопроса в высших структурах партии. Здесь он подал по крайней мере еще две жалобы в Комиссию партийного контроля при ЦК ВКП(б) и лично ее руководителям Шкирятову и Ежову с просьбой глубже разобраться в его деле, отметить вымышленные обвинения и восстановить в партии. Ко всем ранее сообщенным фактам, Гринберг в этих письмах добавил лишь один примечательный эпизод районной партконференции. Он писал: «Секретарь Крайкома т. Эйхе сперва репликами, а затем в беседе обозвал меня демагогом и стал доказывать, что отдел школ Крайкома вовсе не обязан руководить вузами, что это дело ГУУЗ наркоматов, что Тракман – профессор, что вообще в отношении Тракмана я не прав, несмотря на то, что данные о нем проверены ЦО [центральным печатным органом] партии «Правда» и печатались 11/IV с.г. На этот факт зажима со стороны т. Эйхе критики работы Крайкома обратила внимание вся партконференция, что высказал вслух делегат конференции т. Баумановский: “Не любит Роберт Индрикович, когда критикуют его отделы”. Необоснованная защита не только Милютиной и Тракмана, но и других бывш. работников аппарата Крайкома партии и Крайисполкома, оказавшихся врагами народа, со стороны т. Эйхе имело место не впервые»⁴.

Но процесс разоблачения принял уже необратимый характер. По запросу Новосибирского управления НКВД Гринберг 17 октября 1937 г. был арестован и отправлен для проведения следствия по месту «совершения контрреволюционного преступления». Бывшего директора приписали к «глубоко законспирированной правотроцкистской организации» во главе с уже арестованным бывшим председателем кра-

¹ Там же. Л. 6.

² ГАНО. Ф. П-9. Оп. 1. Д. 342. Л. 3–5.

³ ГАНО. Ф. П-3. Оп. 14. Д. 444. Л. 1.

⁴ Там же. Л. 6, 12.

евого исполкома Ф. П. Грядинским⁵. После нескольких допросов в течение января и апреля 1938 г. следователи НКВД оформили развернутые «показания» Гринберга о враждебной и вредительской деятельности, а 24 июня 1938 г. на заседании выездной коллегии Верховного суда СССР его приговорили к высшей мере наказания и в тот же день расстреляли. Реабилитация его состоялась в апреле 1956 года.

Жизненный путь и драматический финал Бориса Гринберга на посту директора-организатора сельхозинститута служат типичным примером карьеры многих советских «выдвиженцев» 1920–1930-х гг. Невысокий уровень образования, элементарные профессиональные навыки в соче-

тании с организаторским опытом периода Гражданской войны и суровых большевистских экспериментов были основным ресурсом этих людей. С этим ресурсом они переходили с места на место, «куда пошлет партия». Они были «солдатами партии» и служили партии до тех пор, пока политические обстоятельства не сбрасывали их как балласт, заменяя более послушными и расчетливыми. Б. Я. Гринбергу удалось недолго прослужить в должности директора института, но его первый шаг и стремление создать в Новосибирске крупный вуз по подготовке специалистов-аграриев остаются одной из необычных страниц в истории сельскохозяйственного образования и педагогики в Сибири.

Сергей Андреевич Папков,

доктор исторических наук, профессор,
старший научный сотрудник, Институт истории СО РАН,
spapkov@yandex.ru

Научно-методическое сопровождение подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп: состояние и перспективы

Сегодня работа классного руководителя, куратора обретает смысл отдельного направления педагогической деятельности, которое требует специальной подготовки и педагогического опыта. В условиях новой образовательной среды главное предназначение современной школы – не только способствовать развитию детей и подростков, но и помогать им выстраивать личный образовательный маршрут, учиться брать знания из окружающей среды, определять свою индивидуальную жизненную траекторию в быстро меняющемся мире. Роль в этом процессе классного руководителя трудно недооценить. Современный классный руководитель – помощник, вожатый, посредник, аналитик, психолог, исследователь, тьютор, медиатор, социальный организатор, менеджер в детском коллек-

тиве, друг. Важно научиться решать задачи, свойственные каждой из этих ролей. Классное руководство – это возможность повлиять на жизнь ребенка.

«Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания» является темой научно-исследовательской работы (НИР) НГПУ. Ключевая идея НИР состоит в обеспечении опережающего характера системы научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей, кураторов студенческих групп, развития компетентности воспитательной деятельности, что делает возможным приращение профессиональной субъектности будущих педагогов. В университете сильны традиции воспита-

⁵ Архив УФСБ по НСО, Д. 8657. Л.

тельных практик, которые связаны с именами Анатолия Викторовича Мудрика, Юрия Владимировича Шарова, Сталя Анатольевича Шмакова, Олега Семеновича Газмана, Людмилы Глебовны Борисовой. Коллективная творческая деятельность, вожатская практика, воспитательные системы «Артека», «Орленка» и «Океана», школа организаторов – всегда на повестке дня в деятельности педагогических работников Новосибирской области.

Возможность сверить позиции, выявить актуальные направления, тиражировать эффективные практики в данном направлении предоставила всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки», которая прошла в НГПУ 25–27 октября 2022 г. Цель конференции состояла в определении специфики и методики подготовки классных руководителей, кураторов студенческих групп, обобщении передового педагогического опыта и научно-методического сопровождения данной подготовки. Конференция проводилась в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2022-037 от 13.01.2022 «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания».

В повестке работы конференции были обозначены следующие направления:

- стратегические ориентиры и методика подготовки педагогов к воспитательной деятельности;
- теоретические модели подготовки классного руководителя;
- вариативные программы подготовки кураторов студенческих групп к воспитательной деятельности в высших учебных заведениях разной направленности;
- особенности научно-методического сопровождения подготовки классного ру-

ководителя в современных условиях;

- методика формирования ценностных ориентиров классного руководителя/куратора студенческой группы;
- классный руководитель/куратор студенческой группы в воспитательной системе образовательной организации;
- куратор, академический консультант, тьютор: общее и особенное;
- методика организации воспитательных практик в вузе;
- вожатская практика как средство подготовки классного руководителя;
- возможности организации наставничества в решении задач подготовки классного руководителя;
- профессионализм педагога как воспитателя;
- профессионально-партнерские отношения в практике подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп;
- ресурс цифровизации в подготовке классных руководителей и кураторов студенческих групп.

В работе конференции приняли участие исследователи, преподаватели организаций высшего, среднего профессионального образования, работники сферы дополнительного профессионального образования, руководители и педагогические работники образовательных организаций, специалисты, заинтересованные в обсуждении данной проблематики: 1027 участников онлайн, 239 участников очно из 25 регионов страны. Спикерами и руководителями практических площадок выступили: преподаватели и студенты ФГБОУ ВО «НГПУ» (г. Новосибирск), НИПКИПРО (г. Новосибирск), МБОУ СОШ № 128 (г. Новосибирск), ДОЦ «Синяя птица» (г. Новосибирск), МБОУ СОШ № 11 (г. Искитим), Республиканского института профессионального образования (г. Минск, Беларусь), Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (г. Минск, Беларусь), ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический

университет» (г. Омск), ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет» (г. Ярославль), ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж), ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (г. Саратов), ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (г. Москва), ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома), ФГБОУ ВО «АлтГПУ» (г. Барнаул), ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (г. Челябинск), ФГБОУ ВО «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина» (г. Бийск), Кузбасский гуманитарно-педагогический институт» (г. Новокузнецк), Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург).

Конференция проходила три дня, каждый из которых имел свое имя. Первый день работы конференции назывался «Вызов». В рамках пленарного заседания, приветствуя участников конференции, А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, особо отметил значимость роли классного руководителя и куратора студенческой группы в условиях реализации программы воспитания. Н. Н. Болтенко, Уполномоченный по правам ребенка в Новосибирской области актуализировала вызовы, с которыми сегодня сталкивается любая воспитательная система. П. А. Новгородов, кандидат экономических наук, ректор НГУЭУ («НИНХ»), подчеркнул необходимость владения мягкими компетенциями для реализации воспитательной практики, отметив примеры сотрудничества в этом направлении университета экономики как регионального оператора по оценке и развитию мягких компетенций и педагогического универси-

тета. Н. Н. Киселёв, кандидат социологических наук, проректор по воспитательной и социальной работе НГПУ, обозначил перспективы реализации программы воспитания в университете с учетом воспитательного модуля ядра высшего педагогического образования. З. И. Лаврентьева, профессор кафедры педагогики и психологии ИИГ-СО, представила разработанные в рамках государственного задания учебно-методические пособия, которые посвящены практике работы классного руководителя и куратора студенческой группы.

Логика «вызова» была актуализирована на публичных лекциях гостей конференции. Это произошло через осознание концептуальных основ подготовки классных руководителей, с которыми познакомил Л. В. Байбородова, доктор педагогических наук, профессор Ярославского государственного педагогического университета. Образ современного студента как будущего воспитателя был заведомо провокативно представлен М. В. Шакуровой, доктором педагогических наук, профессором Воронежского государственного педагогического университета, что вызвало содержательную дискуссию во второй день конференции. К новым форматам подготовки будущего и молодого педагога к воспитательной деятельности внимание участников привлекла Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Необходимость понимания, к чему нужно быть готовым молодому классному руководителю в условиях цифровизации, как может быть организована деятельность классного руководителя в воспитании цифрового поколения, стало предметом выступлений Н. Л. Селивановой, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования, П. В. Степанова, доктора педагогических наук, профессора, заведующего

лабораторией развития личности в системе образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Особым объектом научно-методического сопровождения выступает деятельность основных организаторов воспитательного процесса в системе среднего профессионального образования – на это направление обратила внимание О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, проректор Республиканского института профессионального образования (г. Минск). Значение практики проектного интенсива как способа изменения позиции преподавателя вуза сформулировала и представила Л. И. Тимонина, кандидат педагогических наук, доцент, проректор Костромского государственного университета. Перспективы и ресурсы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности обозначила Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии ИИГСО НГПУ. Содержание первого дня работы конференции задавало тон для практических площадок второго дня.

Второй день работы конференции назывался «Осмысление». В рамках программы через мастер-классы, мастерские, стенд-практики, диалоговые площадки и методическую сессию были реализованы два тематических трека: «Классный руководитель» и «Куратор студенческой группы». Предметом обсуждения стали стратегии взаимодействия классного руководителя и родителей (И. И. Шульга, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии ИФМИТО НГПУ). Тиражирование оригинальных практик осуществлялось в направлении освоения фасилитации как методического инструмента в деятельности классного руководителя; поддержки и стимулирования деятельности классного руководителя; работы классного руководителя в условиях

резильентной школы; технологии развития критического мышления в деятельности классного руководителя, сопровождения подготовки классного руководителя.

Особый интерес вызвал мастер-класс П. В. Степанова «Разговоры со школьниками: организованные и неформальные (как их сделать эффективными?)». Содержательной и объединяющей усилия участников образовательных отношений в направлении процесса воспитания стала дискуссионная площадка «Воспитательный потенциал урока», которую организовала О. М. Хлытина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой отечественной и всеобщей истории НГПУ.

Деятельность куратора студенческой группы была осмыслена с позиции его роли в реализации программы воспитания, экспертизы процесса воспитания в организации профессионального образования, организации воспитания воспитателей, использования интерактивных воспитательных технологий, специфики подготовки студентов к работе классным руководителем, с позиции эффективных практик подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Одним из ключевых событий дня стал круглый стол по теме «Подготовка студентов к работе классным руководителем» (руководитель Т. А. Ромм). В рамках обсуждения участники делились мнениями относительно инвариантного и вариативного компонентов в подготовке студентов к воспитательной деятельности; возможностей воспитательной работы в вузе для формирования воспитательной компетентности будущих педагогов; роли производственных практик в подготовке будущего классного руководителя; форм наставничества и профессионально-партнерских отношений в практике подготовки классных руководителей; диагностики воспитательных компетенций; понимания цифровой обра-

зовательной среды как нового компонента пространства воспитательной практики.

Особое пространство было организовано на дискуссионной площадке «Особенности воспитательной работы в системе профессионального образования». Выступления и обсуждение содержания концентрировались вокруг вопросов: куратор студенческой группы: инструменты адаптации и воспитания; ресурс цифровизации в подготовке кураторов студенческих групп; куратор в воспитательной системе образовательной организации; психолого-педагогическая компетентность кураторов студенческих групп; современные воспитательные технологии в деятельности куратора студенческой группы.

Имя третьего дня конференции – «Рефлексия». Методическая сессия «Подготовка кураторов студенческих групп: вектор развития и опыт эффективных практик», которую вели Г. С. Чеснокова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, заместитель директора по воспитательной работе Института детства НГПУ; и Т. В. Лукина, начальник управления молодежной политики и воспитательной деятельности университета, позволили в концентрированном виде представить опыт и определить ключевые направления развития данного направления.

Содержание и формы взаимодействия участников конференции стали ярким

примером организации совместной исследовательской деятельности с позиций системно-деятельностного, событийного и средового подходов. Это нашло отражение в раскрытии феномена научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп, самого процесса воспитания как системы, связи и отношения между компонентами которой позволяют обретать новое качество. Событийность как исследовательский подход реализована самим ходом конференции как содержательного события исследователей, педагогических работников-практиков и студентов. Конференция явилась реальным продвижением в осмыслении особенностей научно-методического сопровождения подготовки, освоения эффективных примеров организации воспитательной деятельности. С позиции средового подхода участникам удалось осмыслить специфику научно-методического сопровождения подготовки к воспитательной деятельности как систему действий со средой, как ответы на меняющиеся условия в социуме. Работа на конференции задала тон и скорректировала направленность реализации государственного задания по теме НИР.

С видео и текстовыми материалами конференции можно познакомиться на странице университетского федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников: <https://nspu.ru/conf/2022/>

Кохан Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления образованием,
Новосибирский государственный педагогический университет,
nkokhan@mail.ru, Новосибирск, Россия



Образование в сельских территориях: опыт и направления развития

Развитие образования на селе – одна из важнейших задач государственной политики России. Обращение пристально-го внимания к проблемам сельской школы обусловлено необходимостью развития профессиональной компетентности учителя в условиях модернизации образования. В научно-методическом сопровождении учителей важную роль играют педагогические вузы, которые всегда становились инициаторами ключевых изменений в области преподавания на селе. 17 ноября 2022 года в Набережночелнинском государственном педагогическом университете прошла II Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в сельских территориях: опыт и направления развития».

С приветственным словом к участникам конференции обратились А. А. Галиакберова, ректор Набережночелнинского государственного педагогического университета, канд. экон. наук, доцент; С. С. Антонов, заместитель директора Департамента подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просвещения Российской Федерации; А. М. Асадуллина, заместитель министра образования и науки Республики Татарстан; И. И. Калина, д-р пед. наук, президент Академии Минпросвещения России, С. Э. Зябрева, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков Горловского института иностранных языков и Э. И. Леонгард, канд. пед. наук, президент Центра Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей.

В своём докладе А. А. Галиакберова раскрыла роль педагогического вуза в организации научно-методического сопровождения учителя сельской школы на примере опыта Набережночелнинского государственного педагогического университета. В рамках создания единой фе-

деральной системы на основании отбора Министерства просвещения Российской Федерации в 2021 г. в НГПУ был создан Федеральный центр научно-методического сопровождения учителя сельской школы. Значимым направлением работы Центра является поиск эффективных технологий обучения в условиях индивидуализации образовательного процесса в сельской (малокомплектной) школе и поддержки учителя, работающего в условиях цифровизации и полифункциональности его педагогической деятельности. С 2021 г. университет оказывает научно-методическое сопровождение педагогов в рамках федеральной инновационной площадки «Модель “Учитель – учителю” в условиях цифровой трансформации образования». Научно-педагогическими работниками разрабатываются инструменты формирования и оценки метакомпетенций у учителей Приволжского федерального округа.

В рамках государственных заданий Министерства просвещения Российской Федерации нами разработана авторская модель и запущена в образовательный процесс компьютерная платформа «Цифровой симулятор педагогической деятельности». Статистический анализ использования Цифрового симулятора показал рост освоения профессиональных компетенций и формирование цифровых компетенций у учителей, проходящих в университете курсы повышения квалификации. В 2022 г. учёными вуза разработана и апробирована диагностическая карта выявления профессиональных дефицитов и комплект учебных цифровых тренажёров для развития профессиональных компетенций учителя сельской (малокомплектной) школы. По итогам исследований проводится ряд мероприятий обучающего характера, издаются учебно-методические пособия. Результаты исследований получают апробацию в сельских школах Республики Та-

тарстан и за его пределами.

В НГПУ функционирует более 20 научно-проектных групп при кафедрах, лабораториях, научно-методическом центре и Технопарке универсальных педагогических компетенций. В ходе реализации исследовательских проектов ставится задача разработки цифровых продуктов: симуляторов, тренажеров, задачников, видеоконтента. Данные разработки апробируются на педагогических практиках, семинарах, конференциях, а затем внедряются в образовательный процесс и программы курсов повышения квалификации. Наиболее яркими примерами являются такие цифровые продукты, которые разработаны в рамках проекта «Образовательная робототехника» (видеоуроки по образовательной робототехнике для «Точек роста» в сельских школах), «Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности» (цифровые тренажеры по решению психолого-педагогических ситуаций для будущих педагогов сельских школ), «Цифровые технологии в начальном и дошкольном образовании» (учебные цифровые тренажеры для развития профессиональных умений будущих педагогов и для обучающихся начальной школы), «Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов и педагогов, работающих в условиях сельской местности, включая малокомплектные школы (цифровой симулятор педагогической деятельности), «Цифровой образовательный контент «Будущий педагог – школьнику» с целью индивидуализации учебного процесса в сельской школе».

Опытом работы в области научно-методического сопровождения учителя сельской школы поделились представители и других педагогических вузов: И. Р. Тагариева, д-р пед. наук, доцент, заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа) и О. В. Цигулева, канд. пед. наук, до-

цент, заведующий кафедрой иностранного языка НГПУ (Новосибирск).

После пленарного заседания работа конференции продолжилась в проектных группах. Более 160 участников из разных сельских школ Республики Татарстан, Республики Башкортостан и Ярославской области были объединены в несколько команд по четырем трекам:

1. Компетентность учителя сельской школы в области использования ресурсов и сервисов информационной образовательной среды (отв. модератор – Л. Р. Садыкова, канд. пед. наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии).

2. Компетентность учителя сельской школы в области реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности обучающихся (отв. модератор – М. М. Гумерова, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики им. З. Т. Шарафутдинова).

3. Компетентность учителя сельской школы в области применения психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с обучающимися с ОВЗ (отв. модератор – Р. Р. Хуснутдинова, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой психолого-педагогического и специального дефектологического образования).

4. Компетентность учителя сельской школы в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными образовательными потребностями (отв. модератор – К. А. Калинин, канд. филол. наук, зам. директора по научно-методической работе ИДПО, руководитель ФЦ НМС).

Работа каждого трека начиналась с мастер-класса, на котором были представлены лучшие педагогические практики. Перед участниками выступили преподаватели НГПУ и представители МБОУ «Пушкинский пролиец № 78» (Набережные Челны), ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ОВЗ».

Режим модерации внутри каждого трека предполагал разделение участников на команды, в задачи которых входило об-

суждение актуальных проблем сельской школы, а также инициирование проектных решений совместно с ведущими учёными и практиками. Проектная мастерская с учётом содержательной специфики каждого трека под руководством модераторов проработала установку на целенаправленные изменения системы образовательного процесса в сельской школе. Участники трека в ходе «мозгового штурма» выбрали образовательную проблему и подготовили паспорт проекта.

Для расширения кругозора участников конференции по актуальным направлениям развития профессиональной компетентности учителя сельской школы в каждом треке был предусмотрен этап обмена опытом, в ходе которого учителя сельских школ познакомились с успешными практиками организаций – партнёров НГПУ. На первом треке сотрудники Центра детского творчества «Квантум» (Мамадыш) представили опыт использования ресурсов и сервисов информационной образовательной среды, на втором – педагоги Заинского муниципального района Республики Татарстан поделились опытом организации воспитательной работы сельских школ. На третьем треке была представлена работа Центра Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей, а на четвертом – представители МОУ «Вошажниковская СОШ» (Ярославская область) подробно рассказали о применении авторской субъектно-ориентированной технологии (Л. В. Байбородова) в практике сельской школы.

Анализ и оценку работы проектных команд проводили приглашённые эксперты: И. Р. Тагариева (БГПУ им. М. Акмуллы, Уфа), во втором – Г. С. Чеснокова, канд. пед.

наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, зам. директора Института детства по воспитательной работе (НГПУ, Новосибирск), в третьем – Э. И. Леонгард (Центр Леонгард, Москва), в четвертом – О. В. Цигулева (НГПУ, Новосибирск).

В результате участникам конференции удалось получить навыки работы с проектным инструментарием, определиться с приоритетной педагогической проблемой, составить паспорт проекта, наметить план ключевых событий, обсудить риски и возможности проекта, а также подготовить проекты к защите.

Итоговая презентация результатов проектной работы учителей сельских школ позволила выявить значимые аспекты мотивационного, методического и управленческого характера. Так, большинство руководителей и педагогов сельских школ отмечают значимость гражданско-патриотического воспитания, малую эффективность традиционных способов организации воспитательной работы и вовлечения родительской общественности в целях формирования ценностно-смысловых ориентиров современных школьников, недостаточность использования цифровых технологий, необходимость организации образовательной деятельности школы с учетом типа поселения, особенностей школы, социокультурной ситуации и этнических особенностей сельского общества.

Заявленные проекты будут продолжены в сетевом сотрудничестве сельских школ под научно-методическим руководством НГПУ и представлены на Международном открытом педагогическом форуме «Образование: реалии и перспективы» в апреле 2023 года.

Галиакберова Альфинур Азатовна,

кандидат экономических наук, доцент, ректор,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
ngpi@tatngpi.ru, Набережные Челны

Галиев Рустем Мирзанурович,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
rm.galiev@mail.ru, Набережные Челны

Гумерова Марина Миннигалиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
roelg@mail.ru, Набережные Челны

Калинин Константин Андреевич,

кандидат филологических наук, заместитель директора
по научно-методической работе ИДПО,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
filologka@mail.ru, Набережные Челны

Шакирова Лариса Рамилевна,

директор института дополнительного профессионального образования,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
lara.shakirova.2013@mail.ru, Набережные Челны

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений *(Пример б).*

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw *(Пример 1).*

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (*Пример 7*).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилнойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья
УДК 378+37.0
DOI: ???

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Название статьи на английском языке

Irina G. Ivanova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

Список источников

.....

References

.....

Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Новосибирск, Россия

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята редакцией 18.12.2021

Accepted by the editors 18.12.21

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального приставного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelago.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

²Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2022

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 14,3. Уч.-изд. л. 12,5.

Дата выхода в свет: 09.01.2023 г. Тираж 600 экз. Заказ № 162.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28