

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2022

**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. Aleksandrova, 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: FSBEE 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

© FSBEE 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

Бочарова Ю. Ю. Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме 7

Береговая О. А., Юрченко М. А. Особенности виртуальной интернационализации новосибирских вузов в современных условиях 16

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Классов А. Б., Ступин А. А., Ступина Е. Е., Каменев Р. В. Анализ основных моделей внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс школы 29

Неценко О. В., Сулимин К. Э. Средовые технологии и особенности их использования в воспитательном процессе 41

Шульга И. И. Анимационные образовательные технологии в научно-методическом сопровождении классного руководителя 51

Скрыпникова Е. М. Формы работы классного руководителя с обучающимися в условиях современных вызовов и запросов 60

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Серякова С. Б. Факторы и барьеры саморазвития аспирантов в контексте непрерывного педагогического образования 70

Буланкина Н. Е., Цыбанёва В. А., Серединцева А. С. Ценностные приоритеты профессионального иноязычного образования 84

Янова М. Г., Шевчук Ю. В. Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии 97

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Гаврилова Е. А. Социальное партнёрство как технология включения будущих педагогов в инклюзивную образовательную среду 108

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Bocharova J. Yu. Modelling Ecosystems of Pedagogical Education in the Postnonclassical Paradigm 7

Beregovaya O. A., Yurchenko M. A. Peculiarities of Virtual Internationalization of Novosibirsk Region higher Education Institutions in the Context of Modern Agenda 16

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Klassov A. B., Stupin A. A., Stupina E. E., Kamenev R. V. Analysis of the Main Models for the Implementation of Distance Technologies in the School Educational Process 29

Netsenko O. V., Sulimin K. E. Environmental Technologies and the Specifics of Their use in the Educational Process 41

Shulga I. I. Animation Educational Technologies in the Scientific and Methodological Support of the Classroom Teacher Training 51

Skrypnikova E. M. Forms of Work of the Class Teacher with Students in the Conditions of Modern Challenges and Requests 60

PROFESSIONAL TRAINING

Seryakova S. B. Factors and Barriers of Self-Development of Postgraduate Students in the Context of Continuous Teacher Professional Development 70

Bulankina N. E., Tsybaneva V. A., Seredintseva A. S. Value Dominants of Professional Foreign Language Training: environment approach 84

Yanova M. G., Shevchuk J. V. Scientific and Methodological Support as a Condition For Securing Teachers of Educational Organizations in the Profession 97

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Gavrilova E. A. Social Partnership as a Technology for the Inclusion of Future Teachers in an Inclusive Educational Environment 108

**ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОПЫТА**

Костина Е. А., Безденежных Л. В. Опыт реализации кросс-культурных студенческих проектов на языковом факультете педагогического вуза 121

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Адольф В. А., Трусей И. В. Особенности методики смешанного обучения в общеобразовательной организации для снижения педагогических рисков 131

Приставко К. В. Тенденции современного высшего образования в контексте ФГОС 3++ ... 140

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

К юбилею учёного 149

**FROM A PEDAGOGICAL
EXSPERIENCE**

Kostina E. A., Bezdenezhnykh L. V. Experience of Realizing Cross-cultural Student Projects at the Language Faculty of Pedagogical University.. 121

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Adolf V. A., Trusei I. V. Features of the Blended Learning Technique in a General Educational Organization to Reduce Pedagogical Risks 131

Pristavko K. V. Goals of Modern Higher Education in the Context of Federal State Educational Standard 3++ 140

SCIENTIFIC LIFE

To the Anniversary of the Scientist..... 149

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.01

Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме

Бочарова Юлия Юрьевна¹

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Аннотация. Проблема моделирования открытых систем в образовании, в которых протекают нелинейные процессы, требует применения постнеклассической методологии. Отражение реальности педагогического образования, которое существует в виде экосистемы формальных институтов, городских образовательных форматов, образовательных платформ и сообществ практики, играющих важную роль в становлении будущего педагога, возможно при построении динамической модели развития профессионального сообщества и педагога в ней.

Цель статьи – охарактеризовать применение моделирования как частной методологии в постнеклассической парадигме исследования педагогического образования и предложить прототип математического описания локальной (региональной) экосистемы открытого педагогического образования.

Методология и методы исследования: социальный конструкционизм и синергетика как общенаучная методология постнеклассической науки, аналогия, исследование в действии (Action Research), интервью, сетевой анализ, моделирование, математическое описание модели.

Результаты получены при конструировании модели во временном научно-исследовательском коллективе методом моделирования в действии (по типу Action Research) на локальной системе инженерно-технологического образования в г. Красноярске. Выделены аттракторы-компетенции и функции опережения, разработаны математические коэффициенты, позволяющие отслеживать динамику развития экосистемы педагогического образования, основанные на росте разнообразия в системе.

В заключении выделены специфические характеристики моделирования педагогического образования в постнеклассической парадигме.

Ключевые слова: постнеклассическая методология; педагогическое образование; динамические модели

Для цитирования: Бочарова Ю. Ю. Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.01>

Финансирование. Работа выполнена при поддержке Красноярского краевого фонда науки. Проект № 2021020507278.

Modelling Ecosystems of Pedagogical Education in the Postnonclassical Paradigm

Julia Yu. Bocharova¹

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The problem of modelling open systems in education, in which non-linear processes take place, requires the use of postnonclassical methodology. Reflection of the reality of pedagogical education which exists in the form of an ecosystem of formal institutions, urban educational formats, educational platforms and communities of practice playing an important role in the development of a future teacher, is possible when building a dynamic model for the development of a professional community and a teacher in it.

Research methodology and methods: social constructionism and synergetics as a general scientific methodology of postnonclassical science, analogy, action research, interviews, network analysis, modelling, mathematical description of a model.

The purpose of the article is to characterize the application of modelling as a particular methodology in the postnonclassical paradigm of the study of pedagogical education and to propose a prototype of mathematical description of the local (regional) ecosystem of open pedagogical education.

The results were obtained during constructing the model in a temporary research team by modelling in action (by the Action Research type) on the local system of engineering and technology education in Krasnoyarsk. Attractors-competences and lead functions have been identified, mathematical coefficients have been developed to track the dynamics of the development in the ecosystem of pedagogical education based on the growth of diversity in the system.

In conclusion, specific characteristics of modelling pedagogical education in the postnonclassical paradigm have been highlighted.

Keywords: postnonclassical methodology; pedagogical education; dynamic models

For citation: Bocharova, J. Yu., 2022. Modelling ecosystems of pedagogical education in the postnonclassical paradigm. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.01>

Funding. The research was supported by the Krasnoyarsk Regional Science Foundation. Project No. 2021020507278.

Введение. Постановка проблемы.

Педагогика как относительно самостоятельная научная дисциплина, сочетающая фундаментальный и прикладной аспекты, имеющая теснейшие связи с философией, социологией и психологией, не могла избежать влияния постнеклассической рациональности на свою методологию. Постнеклассическая рациональность отличается от классики и неклассики постановкой исследователя внутри изучаемого феномена с его ценностями и мировоззренческими особенностями, приданием процессу ис-

следования человекообразного характера, выдвиганием в качестве критерия достоверности не истинности, а применимости получаемого знания. Новое знание возникает в научной коммуникации и верифицируется посредством консенсуса ученых, приверженных одной исследовательской программе [5; 10].

Переход от отображения педагогической действительности (описания феномена и объяснения закономерностей в педагогической реальности, сопряженной с изучаемым феноменом) к ее преобразованию со-

проводится построением теоретических и нормативных моделей в их динамической взаимосвязи, – считал В. В. Краевский [9, с. 133].

Моделирование традиционно понимается как процесс исследования реального объекта с помощью его заместителя – модели и входит в общую систему методологического знания. Целью моделирования является назначение модели, в нашем случае – раскрытие сущностных характеристик педагогического образования в современных социокультурных условиях.

Современное педагогическое образование испытывает на себе социокультурную динамику смыслов и способов жизни и деятельности людей. Оно рассматривается, с одной стороны, как открытая саморазвивающаяся социокультурная система, с другой – как нелинейный и принципиально незавершаемый процесс восхождения будущего педагога к самоорганизуемой профессиональной деятельности. Педагогическое образование, не совпадающее, но пересекающееся с процессами подготовки, является принципиально не завершаемым процессом, оно протекает дискретно, прецедентно в учебно-профессиональных сообществах, его управляемость зависит от конструирования ситуаций профессионального развития [2; 3].

Современное образование (и педагогическое – как его часть) протекает в самоорганизующихся экосистемах, в них одинаково важную роль играют формальные институты, электронные образовательные платформы, городские образовательные форматы и сообщества практики [14].

Профессиональные сообщества (сообщества практики) – полноправные субъекты открытого педагогического образования: как представители работодателей профессионалы участвуют в процедурах независимой оценки качества подготовки (в итоговой аттестации, в профессиональных конкурсах и демонстрационных экзаменах), как члены академических со-

ветов магистратуры влияют на содержание программ, как преподаватели вносят актуальное содержание профессиональной деятельности в дисциплины, ориентируют будущих педагогов на развитие опережающих профессиональных компетенций. Самостоятельное, строящееся по индивидуальному маршруту движение педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности происходит в развивающейся экосистеме педагогического образования, где неформальное образование составляет в настоящий момент весомую часть. Объектом моделирования таким образом является развивающееся профессиональное сообщество, в котором протекают процессы формального, неформального и информального педагогического образования конкретного (в т. ч. будущего) педагога.

Сложность объекта моделирования – открытой самоорганизующейся полисубъектной системы требует изучения общенаучного понимания моделирования и его преломления в отношении исследования образовательных систем.

Цель статьи – обосновать применение моделирования как частной методологии в постнеклассической парадигме исследования педагогического образования и предложить прототип математического описания локальной (региональной) экосистемы открытого педагогического образования.

Обзор научной литературы по проблеме. В большей части современных исследований моделирование применяется с целью изучить структуру и функционирование той или иной образовательной системы: как на макроуровне, так и на уровне образовательного процесса внутри конкретной организации, а затем смоделировать изменение системы так, чтобы повысить качество образования [6; 17; 18]. В абсолютном большинстве случаев модель системы строится как «черный ящик»: известны вход и выход, а процесс преобразования моделируется теоретически, основываясь на научных представлениях о сущности

протекающих процессов, предметом изучения являются реакции системы на изменяющиеся условия. Наличие моделей по типу «белого ящика» декларируется, однако, учитывая сложность педагогических явлений, подвергается, на наш взгляд, справедливым сомнениям и критике.

Сложность объекта исследования – открытого педагогического образования – требует специального отбора моделей, среди которых приоритет приобретают нелинейные и динамические типы. Классификации моделей посвящено множество работ, для нашего исследования является важным констатировать наличие классификаций, опирающихся на тождество модели и оригинала: субстанциональные, структурные, функциональные и смешанные [18], в открытой системе педагогического образования будет важно отразить именно функциональное тождество. К сожалению, абсолютное большинство моделей, применяемых в педагогике, стремится к упрощению понимания образовательного процесса, а моделирование ограничивается срезом (последовательностью срезов) процесса, фиксацией изменений параметров в динамике.

В педагогике в целом и в исследованиях высшего образования относительно применения нелинейных и динамических моделей раскрыты к настоящему времени следующие результативные идеи:

- синергетическое видение педагогической системы, проходящей стадии «синергетической развертки», подчеркивание фрактальности как характеристики развития педагогической системы, ее разворачивания в нелинейном процессе от закрытости к открытости, от порядка к хаосу и снова – к новому порядку, в условиях влияния аттракторов, направляющих ее в будущее [8];

- возможность результативного применения последовательных ситуаций выбора на основе рефлексии образовательного опыта и личностных качеств студентом как точки

бифуркации в нелинейной образовательной траектории, связанных с принятием решения из нескольких альтернатив при работе над авторским проектом [16];

- возможность динамического (математического) моделирования персонализированной траектории студента в зависимости от результатов оценки знаний, на основе запросов студента и информации о вакансиях от работодателей посредством рекомендательной системы дистанционных курсов, видеоматериалов и т. д. [11]

Хотя мы не ставим задачей прогнозирование развития системы в конкретный период времени, выраженное в числовых значениях, отдельные коэффициенты, функции нам будут необходимы, чтобы приблизиться в отображении открытого педагогического образования с помощью модели к пониманию сущности взаимосвязей между субъектами открытого педагогического образования.

Методология и методы исследования.

Процесс моделирования в постнеклассической парадигме носит характеристики исследования действием (Action Research) и подчиняется нормам социально-конструктивистской стратегии [7; 20; 21]. Предметом моделирования как метода исследования явились связи между участниками и продуктивность их взаимодействия.

Познание феномена открытого педагогического образования как нелинейного процесса движения к самоорганизуемой авторской педагогической деятельности будущего педагога внутри непрерывно изменяющейся экосистемы сотрудничающих и конкурирующих субъектов потребовал ответов на несколько вопросов. Эти ответы смогли приблизить нас к пониманию функционирования системы открытого педагогического образования и предсказать результаты педагогического образования как нелинейного процесса с позиции личности будущего педагога в проектируемых условиях.

1. Как осуществляется развитие (усложнение, упрощение) системы открытого пе-

дагогического образования?

2. По каким параметрам можно оценить динамику?

3. Кто является ключевыми элементами системы (узлами)? Каковы их отличительные характеристики?

Исходным моментом моделирования стало выдвижение гипотезы в исследовательском коллективе о том, что сообщества практиков, в которых постоянно наращиваются социальные (профессиональные и, возможно, дружеские) связи, содержанием взаимодействия которых является обучение на собственном (в т. ч. сетевом) опыте, способны порождать и капитализировать новое гуманитарное знание в виде инноваций, что и будет являться содержанием педагогического образования для будущих педагогов в открытой системе педагогического образования. При этом понимание профессионального взаимодействия было уточнено через позицию, выработанную в избираемой роли участником: наблюдатель, мастер, наставник, эксперт.

Вторая гипотеза при моделировании касалась перспективности модели. Динамические характеристики модели придает ее отражение (как объекта-заместителя) направленности педагогического образования в будущее. Такими характеристиками-аттракторами могут являться компетенции, функции, которые еще не оформлены нормативно в качестве образовательных стандартов, но уже являются стандартами (образцами-ориентирами) в профессиональном сообществе.

Моделирование «в действии» содержало в своих процедурах интервьюирование участников, сетевой анализ взаимодействия (по К. М. Ушакову) [15], построение и математическое описание модели в коллективе исследователей. Локальной экосистемой, которая подлежала отражению в модели явилось профессиональное сообщество учителей, преподавателей, работающих в классах и в студиях дополнительного образования инженерно-техноло-

гической направленности г. Красноярска.

Результаты исследования. Обсуждение. Проведя полуструктурированное интервью с педагогами локальной (муниципальной) системы классов инженерно-технологической направленности о том, в каких ролях они вступают друг с другом во взаимодействие и в более широкой экосистеме, мы обнаружили, что чем в большем числе ролей выступают респонденты, тем «плотнее» становятся связи между участниками сети. Сама по себе сеть является достаточно «разреженной»: плотность равна 0.16. Потенциально у 53 % опрошенных респондентов могут появиться новые роли, и 84 % новых связей между педагогами инженерно-технологического образования можно образовать. При этом мы выяснили, что 60 % из выборки имели опыт наставничества в отношении будущих или молодых педагогов, что означало точку потенциальной интенсификации взаимодействия.

В проектировочных семинарах коллектива разработчиков модели было обнаружено, что система профессиональной подготовки будущих учителей для классов инженерно-технологической направленности ориентирована на формирование компетенций, которые не несут характеристик опережения, а определены в лучшем случае профессиональными стандартами. Основу процесса обучения школьников инженерно-технологического профиля обучения составляет интенсификация самостоятельной работы обучающихся, интегрированный характер деятельности всех субъектов обучения в условиях сотрудничества в разновозрастных группах. Соответственно меняется роль педагога, расширяется спектр его функций, новых компетенций. Новый состав компетенций-аттракторов был обоснован экспертным видением педагогических профессий будущего, зафиксированных в «Атласе новых профессий 3.0» и имеющих принципиальное значение для педагога классов инженерно-технологической направленности [1]. К ним мы отнес-

ли на этапе разработки модели:

- 1) разработчик образовательных траекторий (К1);
- 2) организатор проектного обучения (К2);
- 3) тьютор (К3);
- 4) тренер коллективных компетенций (коуч) (К4);
- 5) валидатор знаний (К5);
- 6) игропедагог (К6).

Также были выделены функции опережения, спроецированные из силлабуса инженерного образования Всемирной инициативы CDIO [4], поскольку они позволяли педагогу любого предмета придать образовательному процессу характер ориентации на инженерные профессии.

- 1) применение (Ф1);
- 2) производство (Ф2);
- 3) проектирование (Ф3);
- 4) планирование (Ф4);
- 5) прогнозирование (Ф5);
- 6) предвидение (Ф6) [4].

Для задания динамических характеристик был разработан функционально-ролевой стандарт педагога инженерно-технологического образования школьников в виде трехмерной модели¹, где были выделены три основные роли педагога, находящегося в незавершаемом нелинейном процессе образования: мастер, наставник, эксперт.

Мы применили к пониманию развития экосистемы открытого педагогического образования метод аналогии в русле концепции развития социального капитала и предположили, что в ней могут действовать закономерности, схожие с законами инновационных экономических систем информационного общества [19], а также, что разнообразие усиливает потенциал эволюции в системе, поэтому так важна дифференциация всех игроков сети по компе-

тенциям, функциям и ролям.

При математическом описании динамики субъектов и сообществ открытого педагогического образования использовались следующие коэффициенты:

- коэффициент лидерства (k_l) – количество участников (R) с ролями «мастер», «наставник», «эксперт» в отношении ко всем членам сообщества (K)

$$k_l = \frac{R}{K}$$

- коэффициент продуктивности ($k_{пр.}$) – количество проектов, инициированных и/или реализованных в текущем периоде (p) к числу участников (K)

$$k_{пр.} = \frac{p}{K}$$

- коэффициент плотности сети (D) – определяется количеством взаимных связей от общего числа потенциально возможных

$$D = \frac{A}{K(K-1)}$$

- коэффициент диверсификации ($k_{див.}$) – доля устойчивых (оформленных институционально и действующих в текущем периоде) ассоциаций (a), клубов и пр. в общем количестве участников

$$k_{див.} = \frac{a}{K}$$

- коэффициент вариабельности лидеров ($k_{вар.}$) – отношение проспективных компетенций (C), функций (F) к числу лидеров сети (выступающих в ролях «мастер», «наставник», «эксперт»), ими обладающих (L)

$$k_{вар.} = \frac{C + F}{L}$$

Конструирование модели в действии в режиме обсуждений членами исследова-

¹ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021622720 Российская Федерация. Проспективный функционально-ролевой стандарт педагога инженерно-технологического образования: № 2021622519: заявл. 15.11.2021: опубл. 30.11.2021 / А. В. Багачук, Ю. Ю. Бочарова, О. В. Берсенева; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева».

тельского коллектива интервью педагогов показало, что выбор траектории движения педагога в открытой системе педагогического образования зависит от множества факторов, в том числе случайных, он принципиально не может быть описан математически, поскольку, хотя, с одной стороны, выбор траектории ограничен достаточно устойчивыми структурами-аттракторами в среде, с другой стороны – в выборе как акте свободы всегда присутствует не только механизм адаптации, но и аккомодации – приспособления среды к своим целям.

Полученные результаты согласуются с данными исследований Г. Н. Прокументовой, Е. Д. Патаракина, показавших потенциал совместной деятельности внутри профессионального сообщества по созданию интеллектуальных продуктов (научных, методических и пр.) в увеличении степени доверия между разными субъектами экосистемы [12; 13].

Заключение. Специфические черты моделирования педагогического образования в современных социокультурных условиях, если придерживаться постнеклассической парадигмы в исследовании, следующие:

– моделирование является неотъемлемой частью конкретно-научного уровня мето-

дологии исследования педагогического образования в постнеклассической парадигме и имеет функцию изучения открытых систем и нелинейных процессов в нем на динамических моделях-заместителях в реально разворачивающемся исследовании и/или проекте;

– особое значение в исследовании педагогического образования методом моделирования имеют модели-аттракторы, содержащие описание компетенций и функций опережения, а также динамику ролевой позиции развивающегося в образовании педагога, задающие вектор движения в будущее;

– динамическая модель системы открытого педагогического образования представляет собой обобщенную характеристику связей между участниками и перехода профессионального сообщества (и его участников) из одной фазы (роли) в другую.

Устойчивость экосистемы педагогического образования обеспечивают реально действующие формальные институты, общества практики и отдельные участники, генерирующие новое научное знание, создающие образовательные продукты, проектирующие развитие образования в виде образовательных событий как для детей, так и для самих педагогов.

Список источников

1. Атлас новых профессий 3.0 [Электронный ресурс]. – М., 2020. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149> (дата обращения: 28.06.2022).
2. Бочарова Ю. Ю. Миссии регионального педагогического университета: постнеклассическое понимание // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 7–15. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.01.
3. Бочарова Ю. Ю. О сущности практик открытого педагогического образования // Человек и образование. – 2019. – № 4 (61). – С. 36–42.
4. Гутман В. А. Сущность всемирной инициативы CDIO и опыт её применения в системе образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – URL: [https://science-education.ru/ru/article-](https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149)
5. Воробьев Д. В. Конвенционализм и инструментализм в свете теории научно-исследовательских программ Имре Лакатоса // Философия науки и техники. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 97–110.
6. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1 (3). – С. 11–20.
7. Заур-Бек Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 15–23.
8. Курейчик В. М., Писаренко В. И. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем // Открытое

образование. – 2013. – № 6 (101). – С. 16–23. – DOI: 10.21686/1818-4243-2013-6(101-16-23)

9. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994. – 165 с.

10. Лебедев С. А. Три эпистемологических парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2019. – № 2. – С. 8–21. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-2-8-21

11. Оболенский Д. М., Шевченко В. И. Концептуальная модель интеллектуальной образовательной экосистемы // Экономика. Информатика. – 2020. – № 47 (2). – С. 390–401. DOI: 10.18413/2687-0932-2020-47-2-390-401.

12. Патаракин Е. Д., Вачкова С. Н. Сетевой анализ коллективных действий над цифровыми образовательными объектами // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – № 4 (50). – С. 101–112. DOI 10.25688/2076-9121.2019.50.4.09

13. Прокументова Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182–187. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-vzaimodeystviya-vuzovi-shkol-empiricheskie-modeli> (дата обращения: 09.07.2022)

14. Спенсер-Кейс Д., Лукаш П., Кубиста Д.

Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru> (дата обращения: 20.07.2022).

15. Ушаков К. М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. – М., 2017. – 160 с.

16. Чистова Я. С. Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 193 с.

17. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

18. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М., 2006. – 239 с.

19. Яковлева А. Ю. Факторы и модели формирования и развития инновационных экосистем [Электронный ресурс]: дис. ... канд. экон. наук. – URL: https://www.hse.ru/data/2012/05/31/1250851792/disser_Yakovleva.pdf (дата обращения: 12.07.2022).

20. Riggall A. Churches R., Elwick A. Action research for school improvement [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546810.pdf>. (дата обращения: 12.07.2022).

21. Rowell L. L. Action Research and School Counseling: Closing the Gap Between Research and Practice // Professional School Counseling. – 2006, April. DOI: 10.5330/prsc.9.4.g777740821404674

References

1. Atlas of new professions 3.0. Moscow, 2020 [online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149> (accessed 28.06.2022). (In Russ.)

2. Bocharova, Yu. Yu., 2021. Missions of the Regional Pedagogical University: post-non-classical understanding. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 7–15. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.01. (In Russ.)

3. Bocharova, Yu. Yu., 2019. On the essence of the practice of open pedagogical education. Person and education, no. 4 (61), pp. 36–42. (In Russ.)

4. Gutman, V. A., 2013. The essence of the CDIO global initiative and the experience of its application in the education system. Modern problems of science and education, no. 5 [online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149> (accessed: 28.06.2022). (In Russ.)

5. Vorobyov, D. V., 2016. Conventionalism and instrumentalism in the light of the theory of research programs by Imre Lakatos. Philosophy of Science and Technology, vol. 21, no. 2, pp. 97–110. (In Russ.)

6. Dahin, A. N., 2010. Modeling in Pedagogy. Ideas and Ideals, vol. 2, no. 1 (3), pp. 11–20. (In Russ.)

7. Zair-Bek, E. S., 2017. Modern methodology of project research of innovations in education. Proceedings of the Russian State Pedagogical University A. I. Herzen, no. 185, pp. 15–23. (In Russ.)

8. Kureichik, V. M., Pisarenko, V. I., 2013. Synergetic principles in modeling pedagogical systems. Open Education, no. 6 (101), pp. 6–23. DOI: 10.21686/1818-4243-2013-6 (101-16-23). (In Russ.)

9. Kraevsky, V. V., 1994. Methodology of Pedagogical Research: A Handbook for the Teach-

er-Researcher. Samara, 165 p. (In Russ.)

10. Lebedev, S. A., 2019. Three epistemological paradigms: classical, non-classical and post-non-classical. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences*, no. 2, pp. 8–21. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-2-8-21. (In Russ.)

11. Obolensky, D. M., Shevchenko, V. I., 2020. Conceptual model of the intellectual educational ecosystem. *Economics. Informatics*, no. 47 (2), pp. 390–401. DOI: 10.18413/2687-0932-2020-47-2-390-401. (In Russ.)

12. Patarakin, E. D., Vachkova, S. N., 2019. Network analysis of collective actions over digital educational objects. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series “Pedagogy and psychology”*, no. 4 (50), pp. 101–112. DOI: 10.25688/2076-9121.2019.50.4.09 (In Russ.)

13. Prozumentova, G. N., 2012. The potential of interaction between universities and schools: empirical models [online]. *Tomsk State University Journal*, no. 358, pp. 182–187. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-vzaimodeystviya-vuzov-i-shkol-empiricheskie-modeli> (accessed: 09.07.2022) (In Russ.)

14. Spencer-Kase, D, Luksha, P, Kubista, D. *Educational Ecosystems: Emerging Practices for the Future of Education* [online]. Available at: <https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru> (accessed 20.07.2022).

15. Ushakov, K. M., 2017. How to make the school better, or Social capital as a priority. Moscow, 160 p. (In Russ.)

16. Chistova, Ya. S., 2016. Dynamic modeling of the training system for masters of vocational education. *Cand. Sci. (Pedagogical)*. Yekaterinburg, 193 p. (In Russ.)

17. Yadrovskaya, M. V., 2013. Models in Pedagogy. *Tomsk State University Journal*, no. 366, pp. 139–143 (In Russ.)

18. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N. O., 2006. Pedagogical concept: methodological aspects of construction. Moscow, 239 p. (In Russ.)

19. Yakovleva, A. Yu. Factors and models of formation and development of innovative ecosystems. *Cand. Sci. (Economy)* [online]. Available at: https://www.hse.ru/data/2012/05/31/1250851792/disser_Yakovleva.pdf. (accessed 12.07.2022). (In Russ.)

20. Riggall, A., Churches, R., Elwick, A. Action research for school improvement [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546810.pdf>. (accessed 12.07.2022). (In Eng.)

21. Rowell, L. L., 2006. *Action Research and School Counseling: Closing the Gap Between Research and Practice*. Professional School Counseling, April. DOI: 10.5330/prsc.9.4.g777740821404674. (In Eng.)

Информация об авторе

Ю. Ю. Бочарова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, bocharova1305@kspu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8626-7977>, Красноярск, Россия

Information about the author

Julia Yu. Bocharova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8626-7977>, bocharova1305@kspu.ru, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Submitted 11.07.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья
УДК 370.186
DOI: 10.15293/1813-4718.2205.02

Особенности виртуальной интернационализации новосибирских вузов в современных условиях

Береговая Оксана Александровна¹, Юрченко Маргарита Алексеевна¹

¹ Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития виртуальной интернационализации на примере вузов Новосибирской области. Обращается внимание на ключевые тренды в сфере экспорта российского высшего образования.

Цель статьи – проанализировать сайты вузов Новосибирской области как ключевой механизм привлечения иностранных студентов и выработать рекомендации по их модернизации.

Методология. Исследование проводилось на основе методологии доклада РСМД «Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов» 2015 г., подразумевающей выделение 10 целевых групп потенциальной аудитории сайта вуза и 16 смысловых блоков, наполненных конкретными вопросами для оценки степени виртуальной интернационализации.

Бинарная система оценки (да/нет), позволяет сформировать накопительный балл и провести сравнительный анализ вузов в регионе как по общему рейтингу, так и внутри смысловых блоков. Результатом реализации данной методологии выступает аналитический доклад об особенностях виртуальной интернационализации вузов в современных условиях на примере Новосибирской области.

Разработанные рекомендации являются полезными как для международных отделов вузов и их администрации, так и для региональных министерств образования, поскольку могут выступить базой для формирования стратегии совершенствования сайтов вузов и таким образом благоприятствования экспорту высшего образования РФ не только со стороны столичных вузов, но и в регионах.

В заключении делается вывод о том, что самопозиционирования вуза в виртуальной среде в контексте экспорта образования невозможно переоценить, поскольку на сегодняшний день именно от виртуальной интернационализации зависит успех привлечения иностранных студентов в регионы РФ.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования; экспорт образования; иностранные студенты; сайт вуза; виртуальная интернационализация; продвижение; пандемия

Для цитирования: Береговая О. А., Юрченко М. А. Особенности виртуальной интернационализации новосибирских вузов в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.02>

Финансирование. Статья подготовлена в рамках внутреннего гранта Сибирского института управления – филиала РАНХиГС (приказ № 152-77 (осн.) от 27.03.2022).

Scientific article

Peculiarities of Virtual Internationalization of Novosibirsk Region Higher Education Institutions in the Context of Modern Agenda

Oksana A. Beregovaya¹, Margarita A. Yurchenko¹

¹ Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article foregrounds the issue of the development of virtual internationalization on the example of universities in Novosibirsk region. The article focuses on the key trends in the export of Russian higher education.

The purpose of the article is to analyze the websites of the universities in Novosibirsk region as a key mechanism for recruiting international students and to develop recommendations for their modernization.

Methodology. The study was conducted on the basis of the methodology of the RIAC report “Digital Internationalization: English-language Internet Resources of Russian Universities” (2015), which implies the identification of 10 target groups of potential audience of a university website and 16 semantic blocks filled with specific questions which allow to assess the degree of virtual internationalization.

The binary evaluation system (yes/no) enables the formation of a cumulative score and conducting a comparative analysis of universities in the region both in terms of the overall rating and within the semantic blocks. The result of the implementation of this methodology is an analytical report on the features of the virtual internationalization of universities in modern conditions on the example of the Novosibirsk region.

The developed recommendations are useful both for the international departments of universities and their administration, and for the regional ministries of education, since they might serve as a basis for developing a strategy for improving the websites of universities and thus favoring the export of higher education in the Russian Federation coming not only from capital universities, but also in the regions.

In conclusion, it is admitted that self-positioning of a university in a virtual environment in the context of education export cannot be overestimated, since today the success in increasing the international students’ inflow to the regions of the Russian Federation depends on the virtual internationalization.

Keywords: higher education internationalization; education export; international students; university website; virtual internationalization; promotion; pandemic

For citation: Beregovaya, O. A., Yurchenko, M. A., 2022. Peculiarities of virtual internationalization of Novosibirsk region higher education institutions in the context of modern agenda. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.02>

Funding. The article was prepared within the framework of an internal grant of the Siberian Institute of Management – a branch of the RANEPa (Order No. 152-77 (main) dated March 27, 2022).

Введение. Постановка проблемы. Пандемия и геополитическая нестабильность в разных уголках земного шара лишь усилили использование цифровых технологий, которые и так являлись ключевым трендом второго десятилетия XXI в. Глобальный всплеск онлайн-обучения требует комплексных теоретических подходов, связанных с его осмыслением в контексте интернационализации высшего образования. Виртуальное транснациональное образование, виртуальные межкультурные тренинги и языковые курсы, виртуальные стажировки и экскурсии, совместное меж-

дународное онлайн-обучение и т. д. – столь разнообразными подходами имеют одну общую черту: все они используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для участия в международном научном и образовательном сотрудничестве.

Снижение международной академической мобильности привело к необходимости искать новые формы привлечения, сохранения и повышения доли иностранных студентов. «Согласно результатам прогнозного исследования QS 46 % из 11 000 опрошенных потенциальных иностранных студентов однозначно изменили свои намерения обучаться за рубежом вследствие пандемии: в марте 2021 года лишь 8 % подтвердили свои намерения обучаться за рубежом очно» [11, с. 127].

Цель данного исследования – выявить особенности виртуальной интернационализации новосибирских вузов и предложить рекомендации по повышению ее эффективности. В качестве основных задач были поставлены: на основе методологии Российского совета по международным делам (РСМД) проанализировать контент англоязычных версий сайтов вузов г. Новосибирска; сравнить вузы друг с другом и анализом РСМД ведущих вузов страны; предложить рекомендации по развитию контента англоязычных версий сайтов вузов г. Новосибирска.

Обзор научной литературы по проблеме. За последние 5 лет в России наблюдалась положительная динамика численности иностранных студентов. Однако, как пишет Николаев, по данному показателю РФ все еще в группе «догоняющих» [9]. Российским вузам необходимо усилить позиционирование университета в «зарубежном» интернет-пространстве, проводить активную маркетинговую кампанию образовательных программ и научного бренда университета с использованием онлайн-инструментов, чтобы сохранить свою конкурентоспособность в мире.

В период пандемии востребованными

стали сайты вузов и их иноязычные версии. От их эффективного использования зависит успешность участия российского вуза в экспорте образования и повышения имиджа всего российского высшего образования за рубежом. По данным опроса потенциальных иностранных абитуриентов Д. И. Спичевой и Д. Ю. Свиридовой, наблюдается рост тех, кто выражает готовность к получению образования в онлайн-формате, а также заинтересованность в использовании цифровых инструментов при знакомстве с культурой страны и региона университета, куда они поступают [11].

Отечественные и зарубежные исследователи и специалисты в области высшего образования солидарны в том, что в настоящее время происходят глубокие изменения, связанные с «цифровой трансформацией» [6, с. 50; 23, с. 147] и даже «цифровой революцией» [21, с. 30]. Вузы во всем мире активно участвуют в процессе интернационализации, под которой понимают «преднамеренный процесс интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в цели, функции и предоставление послесреднего образования в целях повышения качества образования и научных исследований для всех студентов и сотрудников и внесения значимого вклада в общество» [20, р. 2–3]. С данным явлением связываются происходящие трансформации высшего образования (Ф. Альтбах [17], О. А. Береговая, В. И. Кудашов [2], Дж. Найт [22], В. М. Филиппов [12], М. Д. Щелкунов [14] и др.).

Предлагаемая статья посвящена новому виду интернационализации – виртуальной интернационализации. Еще не в полной мере разработано само понятие и связанная с ним терминология. Виртуальная интернационализация включает в себя многогранную деятельность: «дистанционное обучение для отечественных и иностранных студентов, академические конференции с международным участием, проводимые в режиме онлайн, содержательное обсуж-

дение возможностей использования цифровых и виртуальных элементов для будущей академической практики и программ мобильности» [13, с. 329].

Э. Брюн, определяя термин «виртуальная интернационализация», опирается на определение интернационализации, предложенное Дж. Найт [22, р. 5], понимая под ней «процесс внедрения международного, межкультурного или глобального измерений в процесс осуществления, целеполагания и функционирования высшего образования происходит с помощью ИКТ» [19, р. 2]. Проблема виртуальной интернационализации только разрабатывается в науке. В данном контексте интересны уже упоминавшиеся научные работы Э. Брюн [18], Г. Гальоне, А. В. Акульшиной, А. Б. Недзельской [5], О. Завацки-Рихтера и С. Латчема [24], а также Д. И. Спичевой и Д. Ю. Свиридовой [11] и др. Тема виртуальной интернационализации также смыкается с проблемой международного digital-бренда университета, четко наметившейся в условиях пандемии. Она прослежена в разных аспектах. Д. Г. Арсеньев, М. В. Врублевская, Е. А. Беляевская, В. А. Денисова обращают внимание на эффективность инструментов и методов привлечения иностранных студентов [1]. В. В. Бондаренко, С. В. Полутин, В. А. Юдина, М. А. Танина, О. Н. Лескина отмечают, что развитый информационный инструментарий является важным при выборе иностранными студентами того или иного вуза [3, с. 75; 23].

Виртуальная интернационализация любого вуза, в свою очередь, начинается с создания и наполнения сайта на иностранном языке для привлечения иностранных абитуриентов и преподавателей. Поскольку цифровизация, интернационализация и расширение гибкого дистанционного обучения продолжают оставаться мощными тенденциями, целесообразно обратиться к изучению проявлений и потенциалу вир-

туальной интернационализации в высшем образовании на региональном уровне.

Методология и методы исследования. Исследование опиралось на методологию, отраженную в докладах РСМД «Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов», выпущенных в 2015 г. [15], а также докладах 2016–2020 гг.

В основе исследования – сегментация контента англоязычного сайта вуза. Для анализа сайтов новосибирских вузов по методике РСМД были выделены смысловые блоки в зависимости от специфики целевых групп. Целевые группы и информационные блоки были оформлены в ходе сессий мозговых штурмов команд сотрудников, отвечающих за различные аспекты международных контактов университета и развитие интернет-ресурсов вуза, трех московских и восьми региональных вузов [15].

Всего было выделено 10 целевых групп и 16 смысловых блоков.

Основные целевые группы: иностранные абитуриенты; родители абитуриентов; иностранные студенты; иностранные выпускники; потенциальные работодатели; потенциальные и работающие сотрудники вуза и преподаватели; зарубежные исследователи; зарубежные институциональные партнеры; международные рейтинговые агентства; зарубежные журналисты.

Основные смысловые блоки: «Об университете», «История», «Поступление», «Образовательные программы», «Подразделения и факультеты», «Библиотека», «Наука и исследования», «Миссия и стратегические цели», «Руководство, сотрудники и вопросы трудоустройства», «Новости», «Выпускники», «Карьера», «Социальная жизнь», «Основные показатели», «Зарубежные партнеры» и «Контакты».

Каждой из целевых групп интересны свои определенные смысловые блоки (см. табл. 1).

**Заинтересованность целевых групп в информации на сайте
(от наиболее важного к наименее важному разделу)**

Целевая группа	Разделы сайта
Абитуриенты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поступление в университет 2. Информация об образовательных программах, факультетах, учебных подразделениях 3. Контакты 4. Университет и его история, основные показатели 5. Карьера 6. Выпускники 7. Социальная жизнь
Родители абитуриентов	<p>То же самое, что и у абитуриентов+</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стоимость обучения 2. Стоимость проживания в городе, где расположен вуз 3. Возможность получить кредит на образование
Студенты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация учебного процесса (в том числе интерактивные ресурсы обучения) 2. Информация об образовательных программах и факультетах 3. Информация о педагогическом составе программ 4. Социальная жизнь 5. Карьера 6. Наука 7. Новости вуза
Выпускники	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выпускники (обратная связь!) 2. Доступ к библиотеке и социальной инфраструктуре 3. Контакт с бывшими преподавателями 4. Карьера
Работодатели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Карьера 2. Выпускники 3. Основные показатели вуза
Потенциальные и работающие сотрудники вуза	<ol style="list-style-type: none"> 1. Трудоустройство, кадровая политика, контакты 2. Подразделения университета, учебные программы, научно-исследовательские центры, кадровый состав вуза 3. Библиотека и социальная инфраструктура 4. Новости 5. Университет и его история, основные показатели
Исследователи и преподаватели из зарубежных университетов.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наука 2. Трудоустройство, кадровая политика, контакты 3. Библиотека и репозитарий 4. Партнеры вуза 5. Подразделения университета, учебные программы, научно-исследовательские центры, кадровый состав вуза 6. Основные показатели вуза
Журналисты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основные показатели университета, общая информация 2. Сведения о руководстве и ключевых сотрудниках, известных выпускниках 3. Контакты

В данной методологии сделан акцент на факторе наличия или отсутствия самого контента в указанных тематических блоках, таким образом, каждый из блоков при оценивании был разделен на содержательные элементы и оценен по бинарной шкале («Да» или «Нет»). Всего выделено 108 таких переменных, сформулированных в виде вопросов, соответственно, ответу «Да» присваивалось значение «1», а ответу «Нет» – «0», все вопросы имели одинаковый вес.

Далее определялись группы: «лидеров» (от 73 баллов), «догоняющих» (от 36 до 72 баллов), «отстающих» (от 0 до 35 баллов).

Результаты исследования. В ходе исследования были проанализированы англоязычные страницы сайтов 17 новосибирских вузов, участвующих в проекте экспорта российского образования. Исследование проводилось с января по март 2022 года.

На основе полученных данных был построен рейтинг англоязычных сайтов вузов Новосибирской области. Максимальный полученный результат составил 69 баллов (из 108 возможных). По итогам набранных баллов в группу «лидеров» не входит ни один из университетов Новосибирской области (НСО): из 17 вузов лишь 17 % можно отнести к категории «догоняющих», 83 % относятся к категории «отстающих».

НГУ является лидером полученного рейтинга и сохраняет значительный отрыв от остальных вузов, второе и третье места соответственно делят Новосибирский государственный технический университет (НГТУ) и Новосибирский государственный аграрный университет (НГАУ) (см. рис. 1).

Лидеры НСО, включенные в рейтинг интернационализации сайтов вузов РФ РСМД 2021 г., НГУ и НГТУ повысили свои показатели за прошедший год (см. рис. 3) [16].

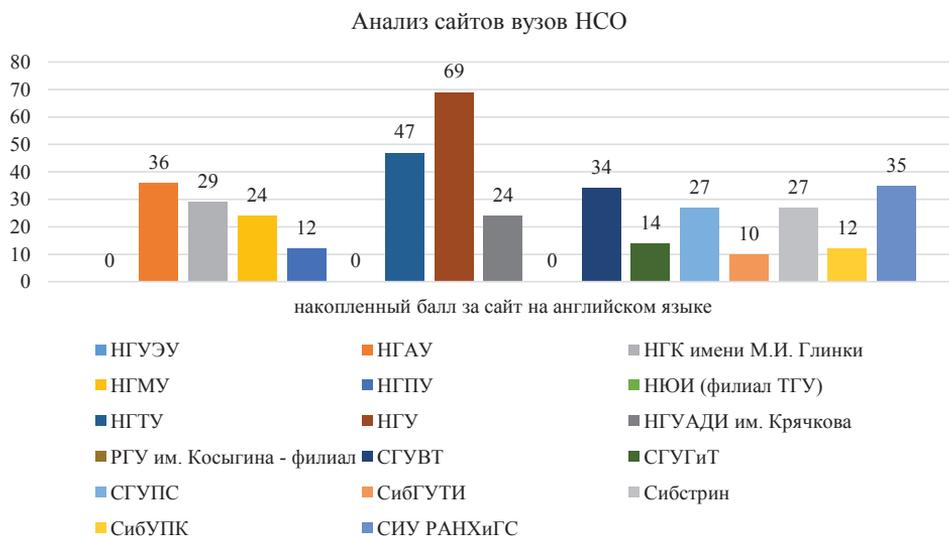


Рис. 1. Общий рейтинг вузов НСО

Несмотря на отмеченную положительную тенденцию, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что потенциал развития порталов большого количества университетов остается не-

реализованным. Подавляющее большинство (70 %) англоязычных сайтов вузов НСО заполнены менее чем наполовину, у 18 % вузов отсутствует функционирующая версия сайта на иностранном языке,

у 2 вузов: НГУ, СИУ РАНХиГС есть сайт на китайском языке, помимо английского (рис. 3). Уровень заполненности большинства блоков остается средним или

ниже среднего, чего недостаточно для развития экспорта образовательных и научно-исследовательских услуг в регионе (см. рис. 3).

Лидеры НСО в динамике

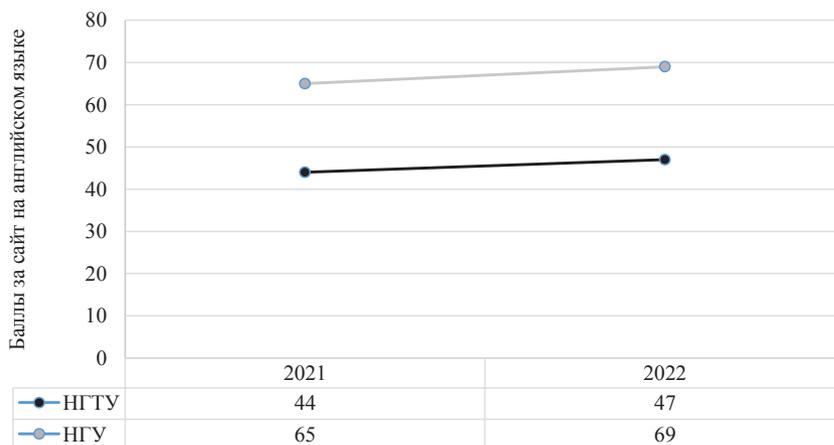


Рис. 2. Динамика совершенствования сайта лидерами НСО

Степень заполнения отдельных элементов разделов сайта университетами

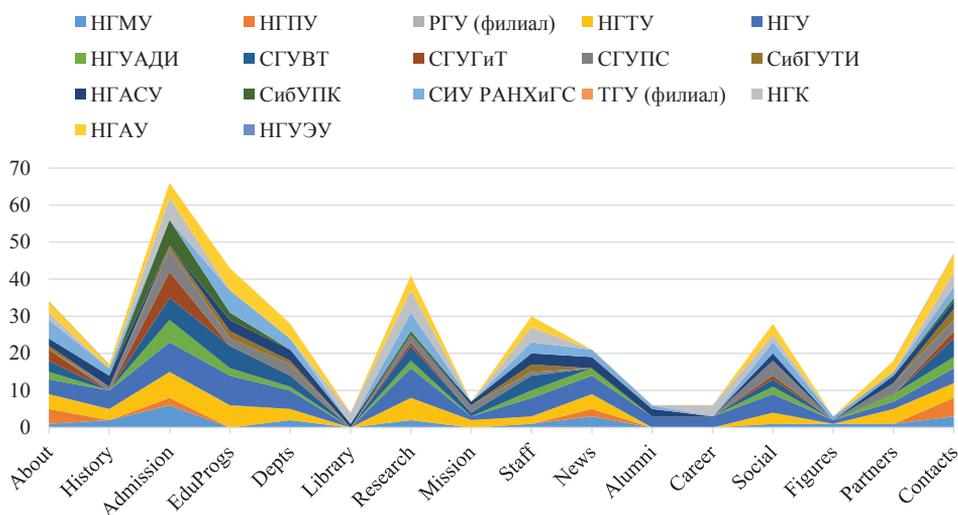


Рис. 3. Реализация потенциала сайта на иностранном языке (по разделам)

В наибольшей степени у всех 17 сайтов заполнены блоки «Контакты», «Образовательные программы»;

«Поступление» и «Образовательные программы»; в минимальной

степени – разделы «Карьера», «Выпускники университета» и «Библиотека». Рис. 3 наглядно показывает приоритеты вузов в репрезентации своих образовательных возможностей на англоязычных версиях сайтов: в топ-3 разделов сайтов по степени заполнения вошли разделы «Поступление», «Исследовательская деятельность» и «Контакты». Это сигнализирует о том, что в большей степени вузы НСО нацелены на привлечение абитуриентов и партнеров, коллег в академическом сообществе, при этом администрация любого вуза понимает, что важно не только показать свой потенциал, но и дать пользователю реальную возможность связаться с тем или иным подразделением.

Раздел «Преподаватели и сотрудники» является знаковым, поскольку интересен практически всем целевым группам и связывает массу разделов между собой. Новосибирские вузы, к сожалению, весьма инертно подходят к заполнению данного раздела на английском языке. Из 10 возможных баллов более половины набрал только НГУ. Главной причиной, как нам кажется, является отсутствие рабочих профилей сотрудников и их полного перечня, которые можно было бы легко отыскать как через подразделы «Факультет» и «Кафедра», так и со стороны разделов «Образовательные программы» и «Исследовательская деятельность».

У 64 % вузов НСО менее чем наполовину заполнен раздел «Новости», это значит, что ритмичность новостной ленты отсутствует, контент однообразен, не содержит медиаматериалов и гиперссылок, не сортируется и не маркируется каким-либо образом или вовсе не отображается на иностранном языке. Заполненность раздела «Студенческая жизнь» можно считать удовлетворительной лишь у 52 % вузов. НГМУ, СГУГиТ, НЮИ (филиал ТГУ), НГПУ, СибУПК, филиал РГУ и НГУЭУ получили за данный раздел 0–1 балл, что свидетельствует о том, что либо этот раздел совершенно не переведен на иностранный язык,

либо презентационные материалы очень скупо описывают студенческую жизнь, не предусматривают форм обратной связи, не содержат дополнительных материалов. Разделы «Карьера», «Библиотека», «Основные показатели вуза», «Миссия вуза» и «История» являются наименее заполненными на сайтах вузов НСО. Раздел «Карьера» на иностранном языке есть лишь у 2 вузов НСО: НГУ и НГК, раздел «Основные показатели вуза» – у НГМУ, НГУ и СИУ РАНХиГС (17 % вузов), раздел «Библиотека» – у НГАСУ и НГК (11 %), раздел «Миссия вуза» косвенно присутствует в 29 % вузов НСО: НГАСУ, НГУ, СГУВТ, заполнен более чем наполовину только у СГУПС и НГТУ. Распространена проблема нечеткой формулировки своей миссии и отсутствия отдельного раздела «Миссия» как такового.

Раздел «История» более чем наполовину заполнен у 29 % вузов: СИУ РАНХиГС, НГУ, НГАСУ, НГТУ и НГМУ, остальные вузы испытывают трудности с отражением главных вех в развитии вуза, ее визуализации и подкреплением цифровыми показателями, не представляют на сайте цитаты и/или интервью «старожилов» вуза.

В целом можно сделать вывод, что виртуальная интернационализация – это новый вызов, с которым столкнулись университеты в последнее время. Ведение сайта на иностранном языке – это также и часть медийной активности вуза, значение которой стремительно повышается в мировом интернет-пространстве. Большинство новосибирских вузов еще не в полной мере развивают данную деятельность: нет версий сайта на иностранном языке; не заполнены страницы с важными сведениями о преподавателях и сотрудниках; не полностью приводятся сведения по образовательным программам. Необходимо обратить отдельное внимание на качество текста англоязычной версии сайтов вузов, заслуживающее пристальной проработки.

Заключение. Виртуальная интернацио-

нализация университетов является важным инструментом продвижения регионального высшего образования на международный уровень. Ее цель – воздействие на различные целевые группы для создания эффективной сети взаимодействий университета с внешней средой [5, с. 43]. Для этого необходимо обратить пристальное внимание на развитие англоязычного (многоязычного) сайта вуза. Виртуальная интернационализация ускоряет цифровую трансформацию университета в разы. Это не только традиционное внедрение информационных технологий во все процессы вуза, но и «модернизация целей, содержания, методов и технологий образования в условиях перехода в цифровую среду» [6, с. 58].

По итогам проведенного исследования был сформулирован перечень практических рекомендаций для вузов НСО. Первичным шагом на пути совершенствования сайта на иностранном языке является создание единой структуры и дизайна сайтов факультетов и других подразделений вуза. Необходимо создать презентацию вуза в формате видео на английском языке в отдельном разделе. Можно создать виртуальный тур по университету, что дает возможность абитуриентам и потенциальным сотрудникам, у которых нет возможности посетить день открытых дверей, окунуться в атмосферу вуза и сделать выбор в его пользу. По мнению многих исследователей, визуальная информация об университете наглядно позволяет обозначить преимущества вуза, его миссию, спектр образовательных и внеучебных возможностей и т. д. [10].

На втором этапе для каждого из подразделений необходимо обозначить их профиль работы, кадровый состав, график работы/ссылку на электронное расписание, для учебных подразделений: краткую аннотацию дисциплин и курсов, список публикаций с гиперссылками на полнотекстовый вариант (связка с разделом «Библиотека»). Для преподавателей так же важно указать образование, опыт работы, сферу научных

интересов, достижения в научной и учебно-методической деятельности, по возможности добавляя для каждого подразделения ссылки на англоязычные аккаунты в социальных сетях. Каждый факультет заслуживает собственной новостной ленты на сайте вуза, аналогией могла бы выступить система тегов/фильтров новостей по факультетам.

Не менее значимой видится функция поиска информации по ключевым словам в англоязычной версии сайта вуза, возможность сообщить системному администратору сайта об ошибках. Есть мнение, что нужно ответить «на запрос заинтересованного лица в течение 24 часов, иначе заинтересованного абитуриента можно потерять навсегда и безвозвратно. В связи с этим появляются практики разработки и внедрения чат-ботов, которые успешно справляются с функциями приемных комиссий на первоначальном этапе и существенно снижают нагрузку по обработке запросов» [1, с. 45]. Вариант чат-бота в мессенджере / социальной сети, с помощью которого можно искать информацию и получать ответы на конкретные вопросы (FAQ), может стать эффективным технологичным решением коммуникации с иностранными абитуриентами и студентами.

Слабым местом большинства вузов являются разделы «Выпускники», «Карьера», «Библиотека», «Основные показатели вуза» и «История». Для устранения данных пробелов необходимо создать отдельный раздел «Карьера», в котором бы на английском языке освещались: возможности трудоустройства для студентов и выпускников, консультаций со стороны центра карьеры вуза, его прямые контакты; профориентационные сервисы и механизмы; вакансии партнерских организаций с активными ссылками на соответствующие веб-сайты и иноязычные аккаунты в социальных сетях; база данных стажировок обучающихся; база потенциальных работодателей в регионе с онлайн-формой для отправки им резюме; переход в раздел «Выпускники»

(примеры историй успеха); вакансии в вузе, требования к кандидатам, возможность отправки резюме онлайн, прямые контакты отдела кадров; кадровая политика вуза.

В разделе «Выпускники» следует: размещать информацию об историях успеха выпускников разных лет; делиться актуальными историями профессионального развития последних выпусков (регулярно обновляемая лента с историями 1–2 выпускников каждого направления подготовки и уровня обучения, подкрепленная фото и ссылками на социальные сети (по согласованию с самими выпускниками); подкреплять истории о выпускниках медиаматериалами; при наличии ассоциации выпускников предоставить ссылки на аккаунты в социальных сетях, возможность присоединиться онлайн, а также описать способы взаимодействия выпускников с вузом (меценатство, экспертная деятельность, совместная организация мероприятий и др.); создать связку с разделом «Карьера» (база вакансий); обозначить бонусы для выпускников (например, доступ к библиотеке вуза); обеспечить возможность поиска выпускника по году выпуска и направлению подготовки.

Раздел «Библиотека» требует фундаментальной проработки и переработки для англоязычной версии сайта, в результате которой иностранные студенты должны получить доступ к полнотекстовым версиям учебной и научной литературы онлайн. Необходимо предусмотреть навигацию по названию работы, авторам, ключевым словам, году, месту и языку издания, все фильтры следует выполнить полностью на английском языке; создать репозиторий – каталог публикаций сотрудников вуза, который заслуживает отдельного внимания как ресурс привлечения зарубежных сотрудников, студентов и партнеров, заинтересованных в исследованиях, проводимых вузом.

Для того чтобы целевая аудитория получила исчерпывающую информацию, в разделе «Основные показатели вуза» до-

статочно лишь ежегодно оформлять ключевые показатели вуза в виде инфографики/ видеоролика, выкладывать ее в открытом доступе, обеспечив обновляемость ленты отчетности. Выгодным шагом стало бы отражение показателей за последние 5 лет в динамике. В разделе «История» необходимо организовать навигацию по ключевым датам или периодам, при этом временную шкалу целесообразно обогатить медиаматериалами и количественными показателями. Это поможет всем заинтересованным лицам оценить темпы развития вуза.

В порядке совершенствования разделов сайтов, которые являются ключевыми в контексте экспорта высшего образования РФ: обеспечить подачу основных документов для поступления в электронном виде, представить информацию о стоимости и возможных источниках финансирования обучения, детализировать вопросы проживания; детализировать информацию о вступительных испытаниях, представить список документов, необходимых для поступления, прописать порядок их подготовки, список контактов, по которым можно получить оперативную консультацию по вопросам поступления онлайн; отфильтровать на сайте образовательные программы по основным целевым аудиториям, направлению подготовки, сроку и языку обучения и др.; убедиться, что каждая образовательная программа, в том числе те, которые ведутся на русском языке, описана с учетом информации о дисциплинах и их аннотации, учебного плана, сведений о профессорско-преподавательском составе (связка с разделом «Подразделения»), компетенций, которые получит выпускник (например, в виде подкрепленной презентации каждого направления подготовки); представить информацию о языковой подготовке и адаптации студентов, поступающих на образовательные программы на русском языке.

Внутри каждого сайта вуза логичным видится разработка стратегии самопозиционирования вуза в контексте экспорта обра-

зования, что означает сегментацию зарубежных целевых групп, ориентацию ключевых разделов сайта вуза на конкретные группы с учетом их специфичных потребностей.

Таким образом, для успешной интернационализации сайта вуза необходимо сделать сайт исчерпывающим ресурсом информации для всех целевых групп, диверсифицировав отображаемый на сайте контент. При разработке стратегии следует

придерживаться уже наработанного опыта и методик отечественными учеными и практиками [4; 7; 8; 10].

Решение проблем дальнейшего развития виртуальной интернационализации в регионе и привлечения большего количества иностранных студентов во многом будет зависеть от успешного позиционирования и продвижения вузами своих образовательных возможностей на официальных сайтах.

Список источников

1. Арсеньев Д. Г., Врублевская М. В., Беляевская Е. А., Денисова В. А. Анализ эффективности инструментов и методов привлечения иностранных студентов на образовательные программы вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 6. – С. 44–53.
2. Береговая О. А., Кудашов В. И. Глобализирующийся мир и трансформация высшего образования // Век глобализации. – 2017. – Т. 4, № 4. – С. 112–121.
3. Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А., Танина М. А., Лескина О. Н. Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26, № 1. – С. 72–92.
4. Ващурина Е. В., Евдокимова Я. Ш. Развитие системы привлечения иностранных студентов: региональная модель // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 1. – С. 41–51.
5. Гальоне Г., Акульшина А. В., Недзельская А. Б. Рамочная модель стратегии интернационализации. Формирование стратегических планов по интернационализации образовательной и научной деятельности вузов // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 3. – С. 42–47.
6. Король А. Д., Воротницкий Ю. И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 6. – С. 48–61.
7. Краснова Г. А. Перспективы продвижения онлайн-модели экспорта российского образования в странах Африки // Вестник РУДН. – 2019. – № 2. – С. 117–127.
8. Краснова Г. А. Модель поддержки экспорта российского образования // Государственная служба. – 2020. – Т. 22, № 2. – С. 109–120.
9. Николаев В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 2. – С. 149–166.
10. Сердитова Н. Е., Белоцерковский А. В. Образование, качество и цифровая трансформация // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 4. – С. 9–15.
11. Спичева Д. И., Свиридова Д. Ю. Виртуальная интернационализация как новый формат коммуникации университета с иностранными абитуриентами и студентами в условиях пандемии // Communicology. – 2021. – Vol. 9, № 4. – С. 124–134.
12. Филитов В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – Т. 15, № 3. – С. 203–211.
13. Широбоков С. Н. Международные исследования интернационализации университетов как фактора продвижения отечественного образования // Горизонты образования: материалы I международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. В. Чекалева. – Омск, 2020. – С. 328–331.
14. Щелкунов М. Д. Проблемы российских образовательных реформ // Вопросы философии. – 2018. – № 6. – С. 19–33.
15. Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов. № 24/2015 / [Тимофеев И. Н. и др.]; Российский совет по международным делам (РСМД). – М.: Спецкнига, 2015. – 56 с.
16. Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов (2021 г.): Доклад № 72/2021 / [И. Н. Тимофеев, О. А. Бакуменко, Е. О. Кар-

пинская, И. А. Бочаров]; Российский совет по международным делам (РСМД). – М.: НП РСМД, 2021. – 74 с.

17. *Altbach P. G., Knight J.* The internationalization of higher education: Motivations and realities // *Journal of Studies in International Education*. – 2007. – Vol. 11, № 3–4. – P. 290–305.

18. *Bruhn E.* Towards A Framework For Virtual Internationalization // *International Journal of E-Learning and Distance Education*. – 2017. – Vol. 32, № 1. – P. 1–9.

19. *Bruhn E.* Virtual Internationalization in Higher Education. Innovative Hochschule: digital – international – transformative. 1. Wbv / von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften – zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Frau Elisa

Bruhn. – 333 p.

20. *de Wit H., Hunter F.* The future of internationalization of higher education in Europe // *International Higher Education*. – 2015. – Vol. 83. – P. 2–3.

21. Internationalisation of higher education / H. de Wit, F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak. – Brussels: European Parliament, 2015. – 283 p.

22. *Knight J.* Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales // *Journal of Studies in International Education*. – 2004. – Vol. 8, № 1. – P. 5–31.

23. *Li F.* Factors Influencing Chinese Students' Choice of an International Branch Campus: A Case Study // *Journal of Studies in International Education*. – 2020. – Vol. 24, № 3. – P. 337–351.

24. *Zawacki-Richter O., Latchem C.* Exploring four decades of research in Computers & Education // *Computers & Education*. – 2018. – № 122. – P. 136–152.

References

1. Arseniev, D. G., Vrublevskaia, M. V., Belyaevskaya, E. A., Denisova, V. A., 2016. Analysis of the efficiency of the tools and methods of recruiting the international students to higher education programs. *University Management: Practice and Analysis*, no. 6, pp. 44–53. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Beregovaya, O. A., Kudashov, V. I., 2017. Globalizing world and transformation of higher education. *The age of globalization*, no. 4, pp. 112–121. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Bondarenko, V. V., Polutin, S. V., Yudina, V. A., Tanina, M. A., Leskina, O. N., 2022. Recruitment potential of Russian universities among international students in the conditions of global competition on the education market. *Integration of Education*, vol. 26, no. 6, pp. 72–92. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Vashurina, E. V., Evdokimova, Ya. Sh., 2017. Development of international students' recruitment system. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no. 1, pp. 41–51. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Galione, G., Akulshina, A. V., Nedzel'skaya, A. B., 2018. Frame model of the internationalization strategy. Strategic planning for the internationalization of educational and scientific activities of a university. *Vestnik VSU: Problems of Higher Education*, no. 3, pp. 42–47. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Korol', A. D., Vorotnitskiy, Yu. I., 2022. Dig-

ital transformation of education and challenges of the 21st century. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 6, pp. 48–61. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Krasnova, G. A., 2019. Prospects of the promotion of online export of Russian education in African countries. *Vestnik RUFN*, no. 2, pp. 117–127. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Krasnova, G. A., 2020. Model of Russian education export support. *Public Service*, vol. 22, no. 2, pp. 109–120. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Nikolaev, V. K., 2022. Education export in Russian universities in the context of new reality. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 2, pp. 149–166. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Serditova, N. E., Belotserkovskiy, A. V., 2020. Education, quality and digital transformation. *Higher Education in Russia*, vol. 29, no. 4, pp. 9–15. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Spicheva, D. I., Sviridova, D. Yu., 2021. Virtual internationalization as a new format of communication between a university and international students and enrollees during the pandemic. *Communicology*, vol. 9, no. 4, pp. 124–134. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Filippov, V. M., 2015. Internationalization of higher education: main trends, problems and prospects. *Vestnik RUFN. Section: International Relations*, vol. 15, no. 3, pp. 203–211. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Shirobokov, S. N., 2020. International re-

searches of university internationalization as a factor of promotion of national education. Horizons of Education: materials of the 1st International Sci. and Pac. conf. Omsk. n. a. N. V. Chekalyova. Omsk, pp. 328–331. (In Russ.)

14. Schelkunov, M. D., 2018. Russian educational platforms issues. Issues of Philosophy, no. 6, pp. 19–33. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Timofeev, I. N., et al., 2015. Digital internationalization: English-language Internet Resources of Russian Universities, Russian International Affairs Council (RIAC). Moscow: Spetskniga Publ., 56 p. (In Russ.)

16. Timofeev, I. N., et al., 2021. Digital internationalization: English-language Internet Resources of Russian Universities, Russian International Affairs Council (RIAC). Moscow: NP Publ., 74 p. (In Russ.)

17. Altbach, P. G., Knight, J., 2007. The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education, vol. 11, no. 3–4, pp. 290–305. (In Eng.)

18. Bruhn, E., 2017. Towards a Framework for Virtual Internationalization. International Journal of E-Learning and Distance Education, vol. 32, no. 1, pp. 1–9. (In Eng.)

19. Bruhn, E., 2020. Virtual Internationalization in Higher Education. Innovative Hochschule: digital – international – transformative. 1. Wbv / von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften – zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Frau Elisa Bruhn, 333 p. (In Eng.)

20. de Wit, H., Hunter, F., 2015. The future of internationalization of higher education in Europe. International Higher Education, vol. 83, pp. 2–3. (In Eng.)

21. de Wit, H., Howard, L., Egron-Polak, E., 2015. Internationalisation of higher education. European Parliament, 283 p. (In Eng.)

22. Knight, J., 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, vol. 8, no. 1, pp. 5–31. (In Eng.)

23. Li, F., 2020. Factors Influencing Chinese Students' Choice of an International Branch Campus: A Case Study. Journal of Studies in International Education, vol. 24, no. 3, pp. 337–351. (In Eng.)

24. Zawacki-Richter, O., Latchem, C., 2018. Exploring four decades of research in Computers & Education. Computers & Education, no. 122, pp. 136–152. (In Eng.)

Информация об авторах

О. А. Береговая, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры международных отношений и гуманитарного сотрудничества, Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, zaroza@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8357-0583>, Новосибирск, Россия

М. А. Юрченко, преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, кафедры международных отношений и гуманитарного сотрудничества, Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, yurchenko-maa@ranepa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Oksana A. Beregovaya, Cand. Sci. (Philosoph.), Assoc. Prof. of the Department of International Relations and Humanitarian Cooperation, Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa, zaroza@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8357-0583>, Novosibirsk, Russia

Margarita A. Yurchenko, Teacher of the Department of International Relations and Humanitarian Cooperation, Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa, yurchenko-maa@ranepa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Submitted 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья

УДК 378+004.9

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.03

Анализ основных моделей внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс школы

Классов Александр Борисович¹, Ступин Андрей Анатольевич¹, Ступина Елена Евгеньевна¹, Каменев Роман Владимирович¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования инфраструктуры средних образовательных учреждений для внедрения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в учебный процесс. Авторы анализируют возможные варианты построения материально-технического и программного обеспечения для наиболее эффективного использования ДОТ. Рассматриваются организационные аспекты внедрения ДОТ, варианты административных действий при наличии разного уровня комплектности коммуникационного, серверного, клиентского оборудования, необходимого для использования ДОТ.

Цель статьи – сформулировать рекомендации по вопросам внедрения ДОТ для различных учебных заведений, позволяющие наиболее рационально распределить и использовать имеющиеся ресурсы.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на сравнительно-сопоставительном анализе научной литературы, анализе статистических данных Министерства просвещения Российской Федерации в целях выявления наиболее эффективных подходов при внедрении ДОТ в школьный учебный процесс.

Результаты исследования, обсуждение. В работе выделено три основных модели использования ДОТ при реализации образовательных программ, в зависимости от кадровых, технических и материальных ресурсов школ. Рекомендации, сформулированные в статье, можно использовать для достижения образовательных результатов на основе использования цифровых технологий в учебном процессе.

Заключение. Перспективы исследования связаны с решением проблемы внедрения ДОТ в образовательный процесс различных школ в современных условиях. Административному персоналу школ необходимо оценивать свои ресурсы и принимать меры для максимально продуктивного использования ДОТ в образовательном процессе.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровая образовательная среда; дистанционные образовательные технологии; техническая база ДОТ; образовательные интернет-сервисы

Для цитирования: Классов А. Б., Ступин А. А., Ступина Е. Е., Каменев Р. В. Анализ основных моделей внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс школы // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.03>

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-03-2022-037 от 13.01.2022 г. по проекту «Цифровая трансформация образования: разработка, апробация

моделей внедрения дистанционного обучения в образовательных организациях всех уровнях образования».

Scientific article

Analysis of the Main Models for the Implementation of Distance Technologies in the School Educational Process

Alexander B. Klassov¹, Andrey A. Stupin¹, Elena E. Stupina¹, Roman V. Kamenev¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the issue of using the infrastructure of secondary educational institutions for the implementation of distance learning technologies in the educational process. The authors analyze possible options for creating technical and software supplies for the most efficient use of distance learning technologies. The organizational aspects of the implementation of distance learning technologies, options for administrative actions in the presence of different levels of completeness of communication, server and client equipment necessary for the use of distance learning technologies are considered.

The purpose of the article is to formulate recommendations on the implementation of distance learning technologies for various educational institutions, allowing the most rational distribution and use of available resources.

Research methodology and methods. The research methodology is based on a comparative analysis of scientific literature, analysis of statistical data of the Ministry of Education of the Russian Federation in order to identify the most effective approaches for the implementation of distance learning technologies into the school educational process.

Research results, discussion. The article identifies three main models for the use of distance learning technologies in the implementation of educational programs, depending on the personnel, technical and financial resources of schools. The recommendations formulated in the article can be used to achieve educational results based on the use of digital technologies in the educational process.

Conclusion. The prospects of the study are related to solving the problem of implementation distance learning technologies into the educational process of various schools in modern conditions. School administrators need to evaluate their resources and take steps to the most productive use of distance learning technologies into the educational process.

Keywords: digitalization of education; digital educational environment; distance learning technologies; distance technologies technical base; educational Internet services

For citation: Klassov, A. B., Stupin, A. A., Stupina, E. E., Kamenev, R. V., 2022. Analysis of the main models for the implementation of distance technologies in the school educational Process. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.03>

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the execution of state task No. 073-03-2022-037 dated January 13, 2022 under the project «Digital transformation of education: development, testing of models for the implementation of distance learning in educational organizations at all levels of education»

Введение. Современные тенденции цифровой трансформации образования требуют пересмотра традиционных подходов к организации как самого учебного процесса, так и взаимодействия преподавателей и обучающихся. Актуальным

направлением в деятельности образовательных учреждений является внедрение в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Одной из приоритетных задач при этом является создание цифровой образовательной среды (ЦОС). Согласно современным требованиям, ЦОС должна включать в себя электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, а также соответствующих технических средств.

В качестве важного аспекта создания и развития данной среды можно выделить вопросы автоматизации учебного процесса. В современных условиях она стала необходимостью. При наличии богатого опыта обобщения различных педагогических практик дистанционного обучения в России назрела необходимость продуманной организации образовательной политики для каждого образовательного учреждения. В связи с этим необходимо проанализировать и обобщить не только имеющийся опыт реализации, но и опыт администрирования процессов внедрения дистанционного обучения.

Для формирования продуктивных моделей работы учебных заведений с использованием ДОТ требуется выявление условий и возможностей в каждом учреждении для улучшения качества образования при помощи цифровых технологий [2].

Для выявления основных моделей внедрения ДОТ мы использовали анализ требований к программным, аппаратным, кадровым и техническим ресурсам, имеющимся в распоряжении школ на данный момент.

В целях изучения процесса цифровой трансформации, выявления его основных особенностей, основываясь на исследовании, выполненном при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-03-2022-037 от 13.01.2022 г. по проекту «Цифровая трансформация обра-

зования: разработка, апробация моделей внедрения дистанционного обучения в образовательных организациях всех уровней образования», мы рассмотрели различные варианты внедрения ДОТ в образовательный процесс школ.

Цель статьи – представить варианты моделей, подходящих для эффективного использования ДОТ в условиях цифровой трансформации образования. Современные российские школы могут сильно отличаться друг от друга по своим финансовым, техническим и кадровым возможностям. Эти отличия во многом определяют пространство административных и управленческих решений в области внедрения ДОТ в школьный учебный процесс.

Обзор научной литературы по проблеме. Различные аспекты внедрения ДОТ и организации ЦОС в образовательных учреждениях рассмотрены в работах О. А. Захаровой, Т. В. Кармазина, Д. В. Моглан, Д. А. Иванченко, В. В. Гнеденко, В. И. Блинова, Т. Н. Носковой, И. Е. Быстриной, Д. С. Жадаевой, А. Ю. Уваровой, И. Д. Фрумина, И. В. Дворецкой, И. М. Заславского, И. А. Карлова, Т. А. Мерцаловой и др.

При этом, как показано в исследованиях А. Н. Ксенофонтовой, А. В. Леденевой, В. В. Гура, С. В. Мамонтовой, И. Н. Семёнова, И. С. Гришина, М. Е. Вайндорф-Сысоевой, М. Л. Субочевой, цифровая трансформация образования играет важнейшую роль в четвертой промышленной революции. Характерными чертами этой революции являются: использование дистанционных технологий в сфере образования, интегративные системы, кибербезопасность, облачные вычисления, дополненная реальность, большие данные и др.

Теоретическую основу работы составляют исследования в области:

- цифровой трансформации образования: Т. А. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева, С. С. Куликова, А. А. Вербицкий и др.;
- применения цифровых педагогических

технологий в образовании: О. В. Дружинина, И. А. Карпачёва, О. Н. Масина, А. А. Петров и др.;

– внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс: Е. В. Борисова, А. В. Хаперская, А. Н. Швецов, С. Ю. Ржеуцкая, А. П. Сергушичева, А. А. Суконщиков и др.

Методология и методы исследования.

Методологической базой исследования послужили:

– положения применения ДОТ в образовании, сформулированные в статье 16 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022) и в документе «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 года N 816);

– подходы к формированию ЦОС в учебных заведениях различных типов и уровней (В. А. Ясвин, В. И. Панов, И. А. Баева, Е. Б. Лактионова);

– принципы проектирования ЦОС (С. А. Волкова, Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова, Н. А. Белоусова, Ю. В. Корчемкина).

Методы исследования. Теоретические: анализ педагогической, технической и научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ документов по вопросам общего и дополнительного образования, действующих программ учреждений дополнительного образования детей, учебных пособий, методических материалов; анализ понятийного поля проблемы, специализированной литературы и обобщение опыта по теме исследования. Эмпирические: анализ статистических данных, публикуемых Министерством просвещения Российской Федерации.

Результаты исследования, обсуждение. Для формулирования рекомендаций по эффективному использованию ЦОС в школьном учебном процессе необходимо проанализировать современное состояние компьютерного парка, наличие в школах локальных сетей, доступа в Интернет, уровень готовности кадров к использованию цифровых образовательных технологий.

За последний год в российские школы был закуплен 369 081 компьютер, из которых 296 318 используются в учебных целях. Следует отметить существенную долю мобильных компьютеров (около 60 % от всей численности компьютеров, используемых в учебных целях), важной особенностью которых является наличие беспроводных коммуникационных адаптеров (источник – официальный сайт Министерства просвещения РФ, <https://docs.edu.gov.ru>). При этом доступность мобильных компьютеров позволяет учителям ориентироваться на соответствующие образовательные ресурсы, предполагающие доступ как с мобильных устройств, так и с компьютеров, оснащенных экранами с относительно небольшим разрешением. Таким образом, современные тенденции в компьютерном оснащении российских школ позволяют без дополнительных затрат организовать беспроводные локальные сети, имеющие скоростной доступ к локальным информационным ресурсам. Кроссплатформенность веб-технологий позволяет универсальным образом использовать множество образовательных ресурсов всемирной паутины. При этом системные требования к компьютерам таковы, что предусматривают даже для бюджетных моделей возможность полноценной работы с веб-сервисами. Наличие в школе мобильных компьютеров позволяет получить доступ к локальной системе дистанционного обучения (СДО), на которой может функционировать большинство возможностей полноценной ЦОС. Существуют дешевые и надежные технологические решения, которые позволяют эффек-

тивно использовать сетевые технологии в школе и при низкоскоростном подключении к Интернету или даже при его отсутствии. Для этого необходимо использовать беспроводные маршрутизаторы, объединяющие мобильные компьютеры в высокоскоростную локальную сеть. Стоимость таких решений практически минимальна, технические требования к организации инфраструктуры также незначительны.

Таким образом, в рамках особого подхода технологические сложности с наличием высокоскоростного подключения к Интернету могут быть успешно компенсированы наличием локальной сети в образовательном учреждении.

Подключение школ к сети Интернет. Исходя из современной практики, минимальная скорость доступа в Интернет, необходимая для продуктивного использования внешних электронных ресурсов, должна составлять от 2 Мбит/с. Высокая скорость доступа к сети Интернет является необходимым условием для того, чтобы использовать образовательные онлайн-сервисы в учебном процессе. Такая возможность необходима для работы учителей со специализированными образовательными веб-службами. Возможность использования таких сервисов позволяет преподавателю выбрать наиболее удобный инструмент для решения частных образовательных задач. Оптимальность такого решения заключается в отсутствии необходимости осваивать всем учителям строго регламентированный сервис, установленный в единой информационной образовательной системе школы.

Наличие скоростного доступа в Интернет позволяет пользоваться не только онлайн-сервисами, но и сетевыми образовательными ресурсами в рамках объединения ресурсов нескольких образовательных учреждений [15].

Для организации ЦОС необходимо наличие развитого набора ресурсов, предназначенных для удобного представления обучающих материалов и организации ин-

терактивной работы обучающихся, а также средств оценивания. Наиболее доступными в настоящее время являются различные веб-сервисы образовательного назначения, такие как LEARNINGAPPS, WORDWALL, QUILLIONZ, QUIZLET, WIZER, QUIZZZ, PADLET, KAHOOT. Весьма актуальным в настоящий момент является использование российских образовательных онлайн-сервисов, таких как Яндекс.Учебник, Учи.ру, ЯКласс, Мобильное электронное образование, Открытая школа, Фоксфорд, НАВИГАТУМ, Инфоурок, INTALENT, Skysmart, InternetUrok.ru, 1С:Урок, Lecta.

К достоинствам таких ресурсов относятся:

- простота в освоении, интуитивно понятный интерфейс;
- доступность, отсутствие необходимости администрирования сервиса.

С эксплуатационной точки зрения главный недостаток у таких средств – сложности с централизованным учетом и сбором статистики результатов контроля знаний.

Эффективное использование цифровых технологий в учебном процессе возможно благодаря различным программным средствам. К ним могут относиться обучающие программные продукты по отдельным предметам, электронные справочники и энциклопедии, учебно-методические комплексы. В настоящий момент специальным программным обеспечением учебного назначения оснащены не менее 62 % школ Российской Федерации. По мере получения навыков работы с такими продуктами следует ожидать значительного увеличения востребованности программных средств.

Одним из популярных решений организации ЦОС в отечественном образовательном пространстве является использование СДО [5]. Такие системы способны интегрировать в себе набор самых различных образовательных цифровых технологий, таких как базы данных, банки тестовых заданий, ресурсы для представления учебного материала в формате веб, инструменты управ-

ления пользователями, статистики и учета. Технологические возможности таких систем постоянно развиваются, разработчики расширяют функциональность с точки зрения возможностей использования новых форматов обмена данными с другими образовательными платформами и с точки зрения развития возможностей уже существующих инструментов. Без преувеличения можно сказать, что с помощью СДО можно уже сейчас реализовать полноценную ЦОС в рамках отдельного учебного заведения либо в пределах образовательного кластера. Ограничивающим фактором в этом случае является необходимость выделения существенных ресурсов на планирование, развертывание и сопровождение СДО. Чаще всего эти задачи невозможно качественно решить силами одной школы. Основные причины этого заключаются в необходимости реализации масштабного внедренческого проекта, для которого у образовательных организаций не хватает ни опыта, ни средств. Успех такого проекта зависит не только от уровня развития материальной части ИКТ-инфраструктуры учебного заведения, но и от готовности всех сотрудников, в том числе и администрации, переориентироваться на постоянное использование цифровых технологий в рабочем процессе. Необходима модель организации взаимодействия, которая должна предусматривать управляемое и контролируемое со стороны администрации использование ДОТ, включая продуктивное использование всех необходимых инструментальных средств, мониторинг показателей качества образовательного процесса.

Таким образом, очевидна необходимость дальнейшего развития цифровой инфраструктуры в области следующих основных направлений:

- организация доступа к техническим устройствам, необходимым для подключения к ресурсам ЦОС;
- эффективное использование подключения образовательного учреждения к Ин-

тернету;

- формирование и развитие комплекса аппаратных и программных средств организации ЦОС;
- развитие компетентности учителей в области использования ИКТ в учебном процессе;
- подготовка учебно-вспомогательного персонала, осуществляющего все виды сопровождения, решающего вопросы помощи пользователям (начиная от устранения мелких технических неполадок, до консультаций по работе с сервисами);
- создание объединяющей информационной системы, выполняющей функции мониторинга, управления, администрирования, интеграции, сбора данных об учебном процессе.

Чтобы максимально повысить результативность работ в этих направлениях, необходимо для каждой организации выбрать согласованную со своими возможностями модель использования ДОТ.

Не все школы могут в настоящий момент использовать ДОТ при реализации образовательных программ. Согласно статистике Министерства просвещения РФ, в 2021 г. только 44 % школ Российской Федерации применяли ДОТ при реализации образовательных программ. Такой низкий процент реализации образовательных программ с использованием ДОТ связан, прежде всего, с неготовностью персонала к изменению содержания своей деятельности. Многим работникам образования необходимо продемонстрировать на практике, насколько доступность и использование цифровых инструментов позволит им упростить свою профессиональную деятельность. В данном вопросе может существенно помочь планирование повышения квалификации в области образовательных ИКТ, оценка готовности педагогических работников меняться. С этими мероприятиями необходимо синхронизировать преодоление технологического разрыва с учетом региональных особенностей учреждений

образования, подготовить методические материалы по реализации внедрения ДОТ. Эти действия должны быть синхронизированы с техническими и организационными возможностями каждой организации.

Организация и техническое развитие ЦОС. Высокоскоростное подключение к сети Интернет не всегда является единственным условием внедрения ДОТ. Создание необходимой цифровой инфраструктуры (локальная вычислительная сеть, коммуникационное оборудование и серверное оборудование, клиентские компьютеры с программным обеспечением) не менее важная цель, которая абсолютно необходима для функционирования ЦОС. В зависимости от особенностей учебного заведения требуется наличие различного периферийного оборудования. Построение цифровой инфраструктуры должно базироваться на основе общей концепции создания ЦОС, с учетом возможностей конкретной школы, для чего нужно обязательно выбрать общую модель реализации ДОТ.

Подготовка плана построения цифровой инфраструктуры образовательной организации должна учитывать все имеющиеся в наличии ресурсы образовательного учреждения, а также ближайшие перспективы их развития. При планировании действий необходимо учесть возможность использования облачных сервисов, что позволит во многом решить проблему сопровождения цифровой инфраструктуры. Концепция также должна предусматривать создание процедур учета аппаратных средств и программных продуктов, использующихся в образовательном процессе. Такой учет поможет администрации своевременно получать и анализировать результаты мониторинга состояния и развития цифровой инфраструктуры школы.

Повышение квалификации работников образовательных организаций в области ИКТ. Для успешного внедрения ДОТ в учебный процесс учителям необходимо хорошо ориентироваться в современных

цифровых образовательных технологиях. Чтобы сформировать ИКТ-компетенции, необходимо предусмотреть регулярное повышение квалификации, мероприятия по обмену опытом, создание курсов по базовым навыкам работы в СДО. Также потребуется периодическая актуализация знаний работников образовательной организации в области существующей цифровой инфраструктуры [8].

Для управления качеством процесса формирования цифровой компетентности необходимо разработать:

- перечень компетенций работников и методы их оценивания;
- учебно-методические материалы;
- фонд оценочных средств.

Основные задачи комплекса мероприятий по формированию ИКТ-компетенций работников школы:

- добиться, чтобы учителя чётко понимали свои цели и задачи в рамках организации ЦОС;
- выработать у сотрудников навыки работы с цифровым инструментарием;
- организовать методическое и техническое сопровождение работы учителей с ресурсами ЦОР (в рамках адаптации учебно-методических материалов к новым формам их представления/использования);
- поощрять профессиональное развитие учителей и их участие в сетевых педагогических сообществах, в том числе с помощью организации доступа к внешним и внутренним цифровым образовательным ресурсам.

Важным аспектом, существенно влияющим на формирование ИКТ-компетенций, является поощрение со стороны администрации разных форм обмена опытом, в том числе путем включения сотрудников в сетевые профессиональные сообщества. Заметное влияние на рациональное планирование развития ИКТ-компетентности сотрудников может оказать организация мониторинга гибкости. Применяя методику, описанную О. А. Чиковой,

Е. В. Расахацкой, И. В. Сартаковым [10], можно выделить наиболее перспективных сотрудников для приоритетного повышения их квалификации.

Создание цифровых фондов оценочных средств. Система цифрового оценивания должна включать цели, критерии, процедуры, инструменты, формы представления результатов оценки. В связи с этим актуальным является вопрос эффективной организации учебного процесса, его сопровождения и автоматизации оценки знаний. Наряду с проблемами размещения обучающих материалов, существует важная и актуальная проблема измерения знаний с применением цифровых технологий [6].

В образовательный процесс широко внедряются информационные системы, позволяющие осуществлять автоматизированную проверку знаний. К ним предъявляются такие требования, как универсальность, поддержка механизма управления пользователями, защищенность информационной базы, поддержка различных методов и форм измерения знаний. Автоматизированное тестирование хорошо отвечает перечисленным требованиям и, вместе с этим, является одним из объективных методов сбора данных об уровне знаний обучающихся, это инструмент, хорошо интегрирующийся с остальными компонентами ЦОС.

В учебном процессе можно использовать различные виды средств автоматизированной оценки знаний, как включенные в СДО, так и представляющие собой отдельные онлайн-сервисы. Современные СДО поддерживают огромное разнообразие форм тестовых заданий – с точки зрения централизации управления образовательным процессом имеет смысл ориентировать учителей именно на использование этого инструмента. Особое внимание необходимо уделить повышению квалификации учителей в вопросах обработки результатов тестирования – это позволит существенно улучшить качество используемых сотрудни-

никами контрольно-измерительных материалов.

Применение облачных технологий для организации ДОТ. Использование облачных технологий является одним из самых рациональных решений при использовании ДОТ в школе. Облачные вычисления подразумевают распределённую обработку данных, при которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис. Выбирая различные инструменты и методы хранения и обработки данных, можно найти наиболее подходящую разновидность облачного сервиса для решения образовательных задач, с учетом как финансовых, так и технических возможностей каждой организации.

С точки зрения использования в школе облачные технологии обладают следующими преимуществами [4]:

- доступность облачных решений;
- отсутствие необходимости в создании серверного программно-аппаратного компонента ЦОС;
- гибкость и масштабируемость облачных сервисов;
- возможность обеспечить сопровождение функционирования сервисов и обеспечение их безопасности за счет ресурсов поставщика облачных решений.

Для образовательных организаций актуальными являются следующие уровни услуг облачных технологий: SaaS (software as a service – «программное обеспечение как услуга»), PaaS (Platform as a Service – «платформа как услуга»), IaaS (Infrastructure as a Service – «инфраструктура как услуга») [16]. Также следует обратить внимание на облачные модель DRaaS – «аварийное восстановление как услуга» и BaaS – «резервное копирование как услуга», которые позволяют обеспечить существенный уровень отказоустойчивости, предотвращая риск потери данных об образовательном процессе. В DRaaS в облако реплицируются данные клиента, которые в случае аварийной ситуации на локальных сервисах

быстро перезапускаются и продолжают работать. В BaaS данные клиента резервируются, сохраняясь на облачной платформе. Провайдер при этом предоставляет клиенту инструменты для быстрого и надежного копирования данных [3].

К моделям облачного развертывания относятся [4]:

- общедоступное облако;
- частное облако;
- облако сообщества;
- гибридное облако.

С точки зрения обеспечения безопасности для отдельных образовательных учреждений больше подходит использование модели частного облака. В случае объединения ресурсов нескольких школ рациональнее использовать модель сообщества, которая позволяет совместно использовать и администрировать облачную вычислительную инфраструктуру. Для расширения возможностей используется гибридная модель, в которой могут сочетаться несколько сетей облака. В этом случае клиенты могут рассчитывать на большую вычислительную мощность сервисов, а кроме того, часть инфраструктуры можно разместить в частном облаке, выполняя отдельные задачи в публичном облаке [12].

По результатам анализа можно предложить три основные модели организации ДОТ:

1. Внутришкольная модель: на локальной платформе СДО размещаются учебные материалы, при помощи интегрированных в платформу инструментов организуются чаты и форумы для обучающихся. СДО является центральным ядром ЦОС, что позволяет решать все основные задачи управления учебным процессом. Сопровождение СДО, планирование развития ДОТ осуществляется администрацией школы самостоятельно, за счет собственных ресурсов.

2. Межшкольная модель: вовлечение обучающихся с помощью ДОТ в различные мероприятия, дополнительные образовательные программы. Проведение мастер-классов педагогов, обмена опытом,

создание дистанционных курсов, которые могут использоваться сообществом школ совместно.

3. Малокомплектная модель: преподавание для обучающихся малокомплектных школ (при дефиците преподавательских кадров). Нужна достаточная скорость подключения к Интернет.

Облачные технологии можно эффективно использовать для комплексной модели с перспективой построения сетевых межшкольных связей и вовлечения в такой проект большого количества участников [11]. В перспективе объединение усилий по созданию единой межшкольной ЦОС положительно повлияет на качество цифровых образовательных сервисов, доступных каждому участнику такого проекта, а также существенно снизит затраты каждого образовательного учреждения на внедрение ДОТ в учебный процесс.

Заключение. Внедрение ДОТ в учебный процесс школы неразрывно связано с созданием и развитием ЦОС, которое, в свою очередь, зависит от уровня материально-технического и программного обеспечения в конкретной образовательной организации. Учитывая ограниченность ресурсов, мы предложили варианты моделей внедрения ДОТ, из которых можно выбрать наиболее подходящую на конкретный момент времени. Вместе с этим, предлагаемые модели внедрения ДОТ позволяют осуществлять перспективное планирование, исходя из ожидаемых изменений в ближайшем обозримом будущем. Также анализ моделей внедрения ДОТ дает возможности администрации образовательных учреждений выбрать наиболее подходящую стратегию развития ЦОС в конкретной школе, сформулировать требования к материально-техническому и кадровому обеспечению организации.

Таким образом, мы считаем, что предложенный нами подход, с учетом сохранения обозначенных в статье тенденций к обеспечению как можно большего количества

школ высокоскоростным подключением к сети Интернет, позволит существенно повысить эффективность внедрения ДОТ в образовательный процесс за счет объединения усилий по созданию ЦОС в рамках сетевого взаимодействия школ.

Основываясь на этих результатах, можно сделать вывод, что выбор адекватной модели внедрения ДОТ в школьный образовательный процесс внесет положительный вклад в процесс создания единой ЦОС и обеспечит повышение качества обучения школьников.

Список источников

1. Авдеева С. М., Уваров А. Ю., Тарасова К. В. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 218–243. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-218-243.
2. Павельева Т. Ю., Шитов С. Б., Зименкова Н. Н. и др. Актуальные проблемы образования и науки в контексте развития цифровизации: коллективная монография / под ред. С. Б. Шитова. – М.: Янус-К, 2019. – 120 с.
3. Барцевский Е. Г. Облачные технологии // Общество. – 2022. – № 2-1 (25). – С. 12–16.
4. Горошков Д. Б., Большаков В. Н., Несмеянов П. П. Совершенствование электронного обучения в высших учебных заведениях на основе облачных вычислений // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 2-1 (65). – С. 74–79. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-2-1-74-79.
5. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Педагогические технологии для старшей школы в условиях цифровизации современного образования: учебно-методическое пособие для учителей. – СПб.: Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2020. – 176 с.
6. Захарова О. А., Ядровская М. В. Опыт создания системы компьютерного тестового контроля учебных достижений // Вестник МНЭПУ. – 2019. – № 51. – С. 304–306.
7. Самигулина Г. А., Самигулина З. И. Когнитивная технология дистанционного профессионального технического обучения с использованием унифицированной искусственной иммунной системы // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 1 (38). – С. 23–30. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-1-23-30.
8. Каменев Р. В., Ступина Е. Е., Ступин А. А., Классов А. Б., Сартаков И. В. Разработка модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 19–32.
9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М.: Высшая школа экономики, 2019. – 344 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5.
10. Чикова О. А., Расахацкая Е. В., Сартаков И. В. Особенности когнитивной флексибильности участников рынка труда г. Новосибирска // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2021. – № 4 (47). – С. 40–48. DOI: 10.18323/2221-5662-2021-4-40-48.
11. Чураева А. М. Облачные вычисления как метод снижения затрат на ИТ // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. – 2022. – № 17. – С. 71–75.
12. Anupan A., Chimmalee B. A Concept Attainment Model Using Cloud-based Mobile Learning to Enhance the Mathematical Conceptual Knowledge of Undergraduate Students // International Journal of Information and Education Technology. – 2022. – Vol. 12, no. 2. – P. 171–178. DOI: 10.18178/ijiet.2022.12.2.1601.
13. Degambur L. N., Armoogum S., Pudaruth S. A Study of Security Impacts and Cryptographic Techniques in Cloud-based e-Learning Technologies // International Journal of Advanced Computer Science and Applications. – 2022. – Vol. 13, no. 1. – P. 58–66. DOI: 10.14569/IJACSA.2022.0130108.
14. Shidaganti G., Laxmi M., Prakash S., Shivamurthy G. Identification of Workflow Patterns in the Education System: A Multi-faceted Approach // Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. – 2022. – Vol. 101. – P. 565–584. DOI: 10.1007/978-981-16-7610-9_42.
15. Petrov V. A. Information technologies in education // Information Technology. Problems and Solutions. – 2020. – No 1 (10). – P. 59–63.
16. Tosheva E. P. Cloud technologies in education // Современные научные исследования и инновации. – 2021. – No. 11 (127).

References

1. Avdeeva, S. M., Uvarov, A. Yu., Tarasova, K. V., 2022. Digital Transformation of Schools and Student's Information and Communication Literacy. *Educational Issues*, no. 1, pp. 218–243. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-218-243.
2. Paveleva, T. Yu., Shitov, S. B., Zimenkova, N. N. and others, 2019. *Actual Problems of Education and Science in the Context of the Digitalization Development: Collective monograph*. Moscow: Limited Liability Company Janus-K Publishing House, 120 p.
3. Barshchevsky, E. G., 2022. *Cloud technologies*. Society, no. 2-1 (25), pp. 12–16.
4. Goroshkov, D. B., Bolshakov, V. N., Nesmeyanov, P. P., 2022. Improvement of Electronic Learning in Higher Educational Institutions on the Basis of Cloud Computing. *International Journal of the Humanities and Natural Sciences*, no. 2-1, pp. 74–79. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-2-1-74-79
5. Dautova, O. B., Krylova, O. N., 2020. *Pedagogical technologies for high school in the context of digitalization of modern education: Educational and methodological guide for teachers*. St. Petersburg: Publishing and Printing Center "KARO", 176 p.
6. Zakharova, O. A., Yadrovskaya, M. V., 2019. The Experience of Creating Computer Systems Test Control of Educational Achievements. *Bulletin of MNEPU*, no. 51, pp. 304–306.
7. Samigulina, G. A., Samigulina, Z. I., 2022. *Cognitive Technology of Remote Vocational Training Using a Unified Artificial Immune System*. Educational resources and technologies, no. 1 (38), pp. 23–30. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-1-23-30.
8. Uvarova, A. Y., Frumin, I. D., ed., 2019. *Difficulties and Prospects for the Digital Transformation of Education*. Moscow: National Research University "Higher School of Economics", 344 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5.
9. Kamenev, R. V., Stupina, E. E., Stupin, A. A., Klassov, A. B., Sartakov, I. V., 2022. Development of a Model for Increasing the Level of Proficiency in End-To-End Digital Technologies in the Context of Personalization of Schoolchildren's Educational Trajectories. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 19–32.
10. Chikova, O. A., Rasakhatskaya, E. V., Sartakov, I. V., 2021. Special Aspects of Cognitive Flexibility of the Labour Market Members of Novosibirsk. *Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, no. 4 (47), pp. 40–48. DOI: 10.18323/2221-5662-2021-4-40-48.
11. Churyaeva, A. M., 2022. *Cloud Computing as a Method of Reducing IT Costs*. Education and science without borders: social and humanitarian sciences, no. 17, pp. 71–75.
12. Anupan, A. A., Chimmalee, B., 2022. Concept Attainment Model Using Cloud-based Mobile Learning to Enhance the Mathematical Conceptual Knowledge of Undergraduate Students. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 12, no. 2, pp. 171–178. DOI: 10.18178/ijiet.2022.12.2.1601.
13. Degambur, L. N., Armoogum, S., Pudaruth, S., 2022. A Study of Security Impacts and Cryptographic Techniques in Cloud-based e-Learning Technologies. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, vol. 13, no. 1, pp. 58–66. DOI: 10.14569/IJACSA.2022.0130108.
14. Shidaganti, G., Laxmi, M., Prakash, S., Shivamurthy, G., 2022. Identification of Workflow Patterns in the Education System: A Multi-faceted Approach. *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, vol. 101, pp. 565–584. DOI: 10.1007/978-981-16-7610-9_42.
15. Petrov, V. A., 2020. *Information Technologies in Education*. Information Technology. Problems and Solutions, no. 1 (10), pp. 59–63.
16. Tosheva, E. P., 2021. *Cloud Technologies in Education*. Modern Scientific Research and Innovation, no. 11 (127).

Информация об авторах

А. Б. Классов, канд. техн. наук, доц. кафедры информационных систем и цифрового образования Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, alklas@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6218-1877>, Новосибирск, Россия

А. А. Ступин, канд. пед. наук, доц. кафедры информационных систем и цифрового образования Института физико-математического, информационного и технологи-

ческого образования, Новосибирский государственный педагогический университет, aastupin@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2499-0112>, Новосибирск, Россия

Е. Е. Ступина, канд. пед. наук, доц., заместитель директора Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, stupina.ee@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9114-344X>, Новосибирск, Россия

Р. В. Каменев, канд. пед. наук, доц., директор Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, romank54.55@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9367-3997>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Alexander B. Klassov, Cand. Sci. (Tech.), Assoc. Prof., Department of Information Systems and Digital Education, Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, alklas@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6218-1877>, Novosibirsk, Russia

Andrey A. Stupin, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Information Systems and Digital Education of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, aastupin@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2499-0112>, Novosibirsk, Russia

Elena E. Stupina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Deputy Director of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, stupina.ee@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9114-344X>, Novosibirsk, Russia

Roman V. Kamenev, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Professor, Director of the Institute of Physics and Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, romank54.55@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9367-3997>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов:

Классов А. Б. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии.

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

Ступина Е. Е. – обработка и анализ данных стандартизированных методик, реализация исследования, оформление научного текста.

Каменев Р. В. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Contribution of the authors:

Klassov A. B. – scientific management; research concept; development of methodology.

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

Stupina E. E. – processing and analysis of data from standardized methods; implementing a study; designing a scientific text.

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

Поступила в редакцию 11.07.2022

Submitted 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья

УДК 37.012

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.04

Средовые технологии и особенности их использования в воспитательном процессе

Неценко Ольга Викторовна¹, Сулимин Кирилл Эдуардович¹

¹ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены различные трактовки понятия «средовые технологии», сущность средовых технологий в контексте решения задач воспитания и особенности их использования в практике воспитательной деятельности с учетом рисков и ограничений.

Цель статьи. Выяснить, насколько глубоко изучено в педагогике понятие «средовые технологии» применительно к воспитательному процессу и воспитательной деятельности, каковы возможности средовых технологий в решении актуальных задач воспитания, каковы особенности использования средовых технологий педагогами-воспитателями, дать классификацию средовых технологий.

Методология и методы исследования. Методология представлена: 1) средовым подходом, предполагающим изучение не только влияний среды на развитие личности, но и различных аспектов преобразования среды как условия решения задач воспитания, а также фиксирующим внимание на использовании составляющих образовательной и социокультурной сред в процессе воспитания; 2) системным подходом, рассматривающим среду воспитательной организации как компонент воспитательной системы, а взаимодействие со средой (внутренней и внешней) и её позитивные преобразования как средство воспитания, изучающим среду в совокупности с другими воспитательными воздействиями; 3) синергетическим подходом, анализирующим сущность самоорганизующихся процессов в воспитательной среде наряду с запланированными действиями.

Результаты исследования. Под средовыми технологиями авторы понимают определенный порядок (алгоритм) действий педагога, направленный на решение задач воспитания и позитивной социализации ребенка, по диагностике, проектированию, моделированию, преобразованию и использованию потенциала среды (образовательной, воспитательной, социокультурной и др.). Наряду с понятием средовые технологии используются понятия «технологии средового подхода к воспитанию», «технологии средового проектирования», «технологии оздоровления среды». Все эти понятия можно объединить под термином «технологии средового порядка». Рассматривая классификации средовых технологий, авторы пришли к выводу, что большая часть исследователей основой разделения средовых технологий на типы и подвиды считает функции средовых технологий.

Заключение. Использование в воспитательном процессе средовых технологий, когда воспитанник воспринимается как часть преобразуемой, оздоравливаемой, изучаемой, наполняемой смыслами и ценностями среды, позволит реализовать на практике такие актуальные педагогические идеи и принципы деятельности, как сотрудничество, самостоятельность, коллективно-творческая деятельность, саморазвитие, самоуправление, ответственность, открытость, взаимопомощь.

Ключевые слова: воспитательный процесс; средовый подход; средовые технологии; средства воспитания; технологии среды

Для цитирования: Неценко О. В., Сулимин К. Э. Средовые технологии и особенности их использования в воспитательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.04>

Environmental Technologies and the Specifics of Their use in the Educational Process

Olga V. Netsenko¹, Kirill E. Sulimin¹

¹ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. The article considers different interpretations of the concept “environmental technology” and the essence of environmental technology in order to respond to educational problems and reveals the peculiarities of using such technology in the practice of educational activities with risks and limitations.

The aim of the article. To clarify how deeply the concept of “environmental technology” is studied in pedagogy in relation to the educational process and educational activities, what are the possibilities of environmental technology in solving current educational problems, what are the features of using the environmental technology by teachers, to give a classification of environmental technologies.

Methodology and research methods. The methodology includes: 1) the environmental approach which assumes studying not only influences of environment on development of the person, but also various aspects of transformation of environment as a solution of educational problems, as well as pays attention to using of components of educational and sociocultural environment in educational process; 2) the system approach considering environment of the educational organization as a component of educational system, and interaction with environment (internal and external) and its positive transformation as means of education, studying environment and its positive transformation. Results of research. The authors interpret environmental technology as a certain order (algorithm) of the teacher’s actions aimed at solving problems of education and positive socialization of the child through diagnostic, designing, modeling, transformation and using of the environment potential (educational, educational, socio-cultural, etc.). In addition to the concept of environmental technologies, the concepts of “technology of the environmental approach to education”, “technology of environmental design”, “technology of improving the environment” are used. All these concepts may be termed as “environmental technology”. Considering the classification of environmental technologies, the authors conclude that most of the researchers consider the function of environmental technologies as the basis for dividing environmental technologies into types and subspecies.

Conclusion. Using environmental technology in the educational process, when the pupil is perceived as a part of environment transformed, healed, studied, filled with meanings and values, will put into practice such relevant pedagogical ideas and operating principles as cooperation, independence, group-creative activity, self-development, self-government, responsibility, openness, mutual support.

Keywords: educational process; environmental approach; environmental technology; means of education; environmental technology

For citation: Netsenko, O. V., Sulimin, K. E., 2022. Environmental technologies and the specifics of their use in the educational process. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.04>

Введение. Постановка проблемы. Ни для кого не секрет, что воспитательный процесс в современных образовательных учреждениях по-прежнему сильно формализован. Изменения в нормативно-право-

вых основаниях воспитательной деятельности, программах воспитания, планах воспитательной работы практически не вносят изменений в суть самого процесса воспитания, который в большинстве обра-

звательных организаций сводится к традиционному, понемногу обновляемому, перечню мероприятий, в которых так или иначе задействованы школьники и отчету об их проведении [2, с. 12]. В практике воспитательной деятельности современных образовательных организаций слабо реализуются проверенные опытом идеи и технологии системного подхода к воспитанию, педагогики сотрудничества, педагогики общей заботы, коллективно-творческой деятельности и др. Программы воспитания разработаны в стилистике прошлого века и практически не учитывают особенности современного ребенка [5]. Современная образовательная ситуация не позволяет оставлять незапланированные «ниши» и «белые пятна» в планах и программах, вносить изменения в план воспитательной работы коллектива, утвержденный администрацией, отвергать спускаемые «сверху» мероприятия, не предусмотренные заранее, шире использовать внешнюю, по отношению к образовательной организации, среду, т. е. не предполагает наличие простора для педагогического и детского творчества в контексте совместного целеполагания и коллективного планирования жизнедеятельности коллектива. Например, М. Р. Мирошкина, анализируя советы детей в адрес взрослых (родителей, педагогов, политиков, руководителей детских объединений), полученные в результате исследования образов будущего ребят из разных регионов России, подчеркивает, что детям не хватает самостоятельности, живого общения, поддержки, доверия, справедливости, понимания. Дети предлагают учителям быть позитивными, понимающими, творческими, более человечными и использовать такие подходы к обучению и воспитанию, которые бы позволили проявить таланты каждому ребенку [5, с. 122].

Однако в современном воспитательном процессе большую роль играет формальная отчетность, а не реальная вовлеченность обучающихся в деятельность на всех

этапах процесса подготовки и проведения интересных дел и событий (целеполагание, планирование, подготовка, проведение, анализ). Элементы стихийности, самостоятельности, творческие идеи и предложения в момент их возникновения, не представляются актуальными взрослым организаторам воспитательного процесса. А длительное ожидание реализации своих замыслов снижает мотивацию и активность обучающихся, что ещё больше делает процесс воспитания деятельностью для детей, а не деятельностью совместно с детьми. Даже в высших учебных заведениях наступило время, когда студент воспринимается как объект наших воздействий, а не вдохновитель, организатор, помощник и основной субъект разнообразной деятельности (событий, праздников, конференций и проектов). Несомненно, есть ряд педагогов, которые, даже в этих условиях, способны вовлечь в запланированную деятельность обучающихся и развить у них интерес к предлагаемым мероприятиям, опираясь на творческий потенциал отдельных личностей и коллектива. Однако и здесь хотелось бы расширить возможные алгоритмы самостоятельного взаимодействия воспитуемого с окружающей средой (культурной, образовательной, воспитательной и т. д.). Использование в воспитательном процессе средовых технологий, когда воспитанник воспринимается как часть преобразуемой, оздоравливаемой, изучаемой, наполняемой смыслами и ценностями, среды, позволит реализовать на практике субъект-субъектные идеи и технологии воспитания и социализации, которых так не хватает подрастающему поколению, несмотря на большие возможности и создаваемые условия. Одной из разновидностей субъект-субъектных технологий мы считаем средовые технологии, которые в большей степени используются в социально-педагогической практике, чем в практике воспитания. Наш интерес к средовым технологиям также обусловлен необходимостью расширить

спектр воспитательных влияний на обучаемых и востребованностью обновленных алгоритмов организации воспитательной работы в практике воспитательной деятельности.

Цель статьи. Выяснить, насколько глубоко изучено в педагогике понятие «средовые технологии» применительно к воспитательному процессу и воспитательной деятельности, каковы возможности средовых технологий в решении актуальных задач воспитания, каковы особенности использования средовых технологий педагогами-воспитателями, дать классификацию средовых технологий.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблемы сущности самой среды в различных её вариациях (социальная среда, культурная среда, образовательная среда, культурно-образовательная среда, социокультурная среда и др.) давно и плодотворно изучаются философами, педагогами, социологами, психологами. В этой связи рассматриваются вопросы влияния среды на человека (С. Т. Шацкий, П. Наторп, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский и др.), проблема среды как условия эффективного взаимодействия субъектов в педагогическом процессе (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Ю. С. Мануйлов). Однако сами алгоритмы влияния среды, вовлечения ребенка в процесс взаимодействия со средой, действия педагога по использованию возможностей среды в процессе решения задач воспитания все еще недостаточно изучены и слабо представлены в научной литературе. Также средовые технологии как разновидность субъект-субъектных психолого-педагогических технологий мало используются в практике воспитательной деятельности.

Технологии диагностики образовательной и воспитательной среды представлены в трудах В. А. Ясвина [12; 13]. Технологии организации взаимодействия педагога и ребенка в процессе осуществления социально-ценной деятельности в той или

иной среде описали еще И. П. Иванов, А. Н. Лутошкин, В. А. Караковский. Технологию описания культурно-образовательной ситуации в регионе предлагает научная школа Е. П. Белозерцева [1]. Само понятие «средовые технологии» остается весьма размытым и чаще всего понимается как алгоритм (последовательность) изменения внешней, по отношению к ребенку и коллективу, среды [10].

Здесь также приходится констатировать, что отсутствует единая методологическая база по научному осмыслению различных средовых аспектов воспитательной деятельности. Например, недостаточно изучены: алгоритм управления средой и личностью через среду, технологии ее изменения в воспитательном пространстве, технологии взаимодействия со средой, технологии оздоровления среды и др. Именно поэтому в практике организации воспитательного процесса зачастую делается акцент на обновление форм его организации, а не на целостные последовательные действия (алгоритмы) по вовлечению ребенка в деятельность, способную изменить и его самого и его окружение. Подобным целостным алгоритмом (последовательностью действий) нам и представляются «средовые технологии», которые требуют дальнейшего теоретического осмысления и применения на практике.

Методология и методы исследования. Анализируя понятие «средовые технологии» и рассматривая проблему использования средовых технологий в практике воспитательного процесса, мы опирались на системный, средовый и синергетический подходы. Средовый подход предполагает изучение не только влияний среды на развитие личности, но и различных аспектов преобразования среды как условия решения задач воспитания, а также фиксирует внимание на использовании составляющих образовательной и социокультурной сред в процессе воспитания. Системный подход рассматривает среду воспитательной орга-

низации как компонент воспитательной системы, а взаимодействие со средой (внутренней и внешней) и её позитивные преобразования как средство воспитания, предполагает использование потенциала среды в совокупности с другими воспитательными воздействиями. Синергетический подход учитывает сущность самоорганизующихся процессов в воспитательной среде наряду с запланированными действиями. В качестве методов теоретического исследования нами был использован анализ научной литературы, обобщение, сравнение, аналогия, интерпретация, включенное наблюдение и сравнительный анализ информации, представленной на сайтах образовательных организаций.

Результаты исследования. Рассматривая работы, оперирующие понятием «средовые технологии», мы обратили внимание также на понятия, близкие по значению или имеющие более сложную формулировку (например, «технологии средового подхода к воспитанию»).

Определение средовых технологий встречается в работах М. В. Шакуровой. Под средовыми технологиями М. В. Шакурова понимает «технологии оздоровления окружающей среды человека (как природной, так и социальной) и ее совершенствования». К ним автор предлагает отнести технологии профилактики и сопровождения конфликтных ситуаций, развитие социальных навыков, психологической стабильности и т. д. [10, с. 3].

Ю. С. Мануйлов использует понятие «технологии средового подхода к воспитанию», к ним он относит: технологии средовой диагностики, средовое проектирование и средовое продуцирование воспитательного результата. Средовое проектирование, с точки зрения Ю. С. Мануйлова, включает: прогнозирование возможностей среды, конструирование средовых ниш с определенными параметрами, моделирование средообразовательных стратегий и планирование мер по реализации названных

стратегий [4, с. 126]. Интересным в плане проектирования среды нам представляется понятие «разрешающие возможности среды», используемое Ю. С. Мануйловым, и включающее три значения: «1) возможности что-либо делать в среде; 2) со средой и 3) благодаря среде. Не каждая среда допускает изменения, необходимые для усиления ее потенциала, расширения спектра разрешающих возможностей» [4, с. 126]. Чтобы разрешающие возможности среды были достаточными для реализации намеченных целей и получения воспитательного результата необходимо изучить её потенциал, начиная со всего многообразия детских контактов. Чем шире контакты, тем больше возможностей для решения поставленных задач, и, по мнению Ю. С. Мануйлова, не стоит ограничиваться только позитивными контактами, спланированными и предложенными взрослыми, поскольку «дети свободны в своих предпочтениях» [4, с. 127] и вполне могут иметь свое предпочитаемое пространство, не всегда свободное от угроз и опасностей. Также прогнозирование предполагает определение способности среды к изменениям и влиянию на детей, обогащению их «внутренней жизни, освещению разума и оснащению инструментами познания мира» [4, с. 127]. В контексте конструирования значений и смыслов тех или иных ниш предполагается коллективно искать ответ на вопрос «чем могут быть для детей те или иные ниши?» (события, ситуации, помещения, пространства, взаимодействия и др.) и представлять его в виде слов-метафор. В качестве стратегий проектирования среды предложены следующие: восстановление утраченного, но ценного на данный момент и интересного; восполнение ресурсов определенными значениями и смыслами; восхождение к полноте значений (особенно духовных, не только утилитарных); «востребование должных значений; воспроизводство ниш с заданными значениями; воспрепятствование разрушению адекватных значений и стратегия

воздержания от действий» [4, с. 134–135].

К сожалению, алгоритм (порядок действий), предложенный Ю. С. Мануйловым (технология проектирования среды), не всегда понятен педагогам традиционной школы в силу специфики терминологии, ввиду отсутствия опыта коллективного обсуждения понятий, используемых в воспитательной деятельности, и совместной разработки концепций воспитания. Осмысление и моделирование целей, смыслов и условий организации тех или иных событий и деятельности также не является привычным в педагогической среде по ряду причин. В целом сегодня налицо непонимание педагогами, администрацией и педагогическими коллективами значения коллективной работы, в том числе совместной с детьми, в процессе воспитания. Поэтому средовые технологии стоит определить и описать в более традиционных педагогических понятиях, не упрощая идеи средового подхода, но делая их более доступными отдельно взятому педагогу, который стремится наполнить свою деятельность спектром взаимодействий с учащаемыми в процессе освоения и преобразования среды.

В. А. Ясвин к средовым технологиям также относит технологии средового проектирования, при этом отмечая, что данные технологии могут быть представлены в виде двух различных стратегий проектирования: «проектирование адаптации к условиям социальной среды и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими целями, ценностями, интересами и потребностями» [13, с. 76]. К технологиям средового проектирования можно отнести и технологию создания образовательной среды, предложенную М. П. Нечаевым и С. Л. Фроловой [8; 9].

Попробуем подвести итоги нашего анализа имеющихся исследований, использующих понятие «средовые технологии». Если под средой, в первую очередь, понимать совокупность условий (В. А. Ясвин,

Е. П. Белозерцев и др.), необходимых для реализации задач образования и воспитания, то средовые технологии будут включать алгоритмы (последовательности) действий по диагностике, проектированию, моделированию, изменению, расширению и т. д. этих условий. С точки зрения нефициалистского понимания среды эти условия будут включать и самого человека как центр среды [13], и отношения, сложившиеся в данной среде [11]. Тогда средовые технологии должны подразумевать и алгоритмы деятельности педагога по формированию системы отношений в данной среде к ценностям, друг другу, ведущей и объединяющей субъектов деятельности.

Таким образом, мы предлагаем следующее определение средовых технологий: это определенная последовательность (алгоритм) действий педагога или педагогического коллектива по изучению, использованию потенциала среды (образовательной, воспитательной, культурно-образовательной, социокультурной, художественно-культурной и др.) и её преобразованию для решения актуальных задач развития, воспитания и обучения личности.

Рассмотрим существующие в литературе варианты классификаций педагогических технологий средового порядка.

Н. В. Гарашкина и А. А. Дружинина предлагают подобные технологии разделить на макротехнологии, мезотехнологии и микротехнологии в зависимости от масштаба их использования [3, с. 73]. Технологии социально-педагогической работы, обеспечивающие социальное здоровье среды и личности, которые мы вполне можем отнести к средовым, авторы также предлагают разделить по функциям на:

– «диагностические (технологии, позволяющие установить объективную информацию и служить базой для социально-педагогического проекта – социальное картографирование, социальная паспортизация, социальная история, социальная экспертиза, социально-педагогический

мониторинг);

– управленческие (технологии воздействия на социальную среду и личность, позволяющие принимать и воплощать управленческое решение по конкретной социальной проблеме; прогнозирование, моделирование, проектирование, программирование, планирование, контроль, информирование);

– адаптационные (технологии поддержки развития способности к деятельности в конкретной среде);

– терапевтические (технологии социальной интервенции, социального оздоровления, социального контроля);

– профилактические (превентивные технологии, обеспечивающие предупреждение негативного социального явления);

– реабилитационные (технологии восстановления социального функционирования личности);

– абилитационные (технологии активизации самостоятельного развития личности» [3, с. 76].

В качестве примеров технологий среднего порядка авторы называют кластерные технологии, технологии экспертизы среды (в том числе общественной), технологию оптации [3, с. 77–78]. Также подчеркивается важность использования коммуникативно-информационных технологий в среде (дискуссия в сетевом сообществе, социальная реклама, просветительские программы и др.) [3, с. 78].

Исходя из данного нами определения существующих и применяемых алгоритмов работы со средой и функций средовых технологий, можно предложить ещё один из вариантов их классификации: технологии диагностики среды, технологии средообразования, технологии проектирования и моделирования среды образовательной организации, технологии взаимодействия с внешней средой, технологии преобразования среды. В этой связи стоит отметить, что каждый из предложенных типов средовых технологий может включать вспомога-

тельные средовые методики и технологии, которые можно применять при реализации средового подхода к воспитанию: технологию совместного целеполагания (М. В. Шакурова), технологию коллективного планирования, коллективной рефлексии (И. П. Иванов), методику векторного моделирования среды (В. А. Ясвин), некоторые игровые технологии (М. П. Нечаев), технологию организации коллективно-творческой деятельности с точки зрения идей педагогики общей заботы (И. П. Иванов, А. Н. Лутошкин и др.), социальное проектирование и др.

М. П. Нечаев в качестве средовых технологий в воспитательном процессе рассматривает рефлексивные технологии, позволяющие ребенку формировать свое мнение и отношение к тем или иным ценностям, фактам или событиям школьной жизни постепенно, без давления педагога, слушая мнение товарищей, подключая свои ресурсы и смыслы, минимизируя отрицательные впечатления и пытаясь найти пути решения проблем совместно с педагогом и коллективом [6; 7]. Поскольку групповая рефлексия способствует совместному установлению правил жизни коллектива, формированию социально-ориентированных ценностей, отношений поддержки, взаимопонимания, взаимопомощи, позитивного мышления в среде, то данные технологии также должны занять свое место в ряду технологий средового порядка.

Наиболее сложными, имея в виду нормативно-правовые ограничения в рамках воспитательного процесса, мы видим технологии взаимодействия со средой, поскольку они требуют больших кадровых и материальных ресурсов. Выходы за пределы школы (даже для просвещения и занятия социально-полезной волонтерской деятельностью) часто, по ряду причин, не одобряются администрацией, не находят поддержки у родителей, не имеют четких алгоритмов организации в образовательном учреждении.

В качестве примера можно упомянуть технологии музейной педагогики, организации экскурсий, которые сегодня стали делом родительского комитета и поэтому не всегда организованы в контексте педагогических алгоритмов решения задач воспитания обучаемых.

Заключение. Под средовыми технологиями можно понимать последовательность (алгоритм) действий педагога или педагогического коллектива по изучению, использованию потенциала среды (образовательной, воспитательной, культурно-образовательной, социокультурной, художественно-культурной и др.) и её преобразованию для решения актуальных задач развития, воспитания и обучения личности.

Стоит акцентировать внимание на некоторых особенностях использования средовых технологий в воспитательном процессе, которые стали наиболее показательными в рамках нашего исследования. Во-первых, средовые технологии эффективны в условиях коллективного творчества, коллективного целеполагания, взаимодействия, организованного сотрудничества детей и взрослых. Во-вторых, средовые технологии, с точки зрения идей нефизикалистского подхода к понятию «среда», успешно коррелируются с традиционной групповой рефлексией, созданием открытой образова-

тельной среды и постоянной работой по её позитивному изменению. В третьих, средовые технологии предполагают реализацию широкого спектра функций применительно к воспитательному процессу: диагностическую, прогностическую, целеполагания, планирования, формирования благоприятного психологического климата, эмоциональной поддержки детей, родителей и педагогов, ценностно-ориентировочную, мотивационную, развивающую, профилактическую и др. Причем реализация того или иного дела в рамках технологий средового порядка предполагает реализацию одновременно нескольких функций.

Существуют различные классификации средовых технологий и достаточное количество описательного материала. Опираясь на поставленные воспитательные задачи, мы предлагаем следующую классификацию средовых технологий: технологии диагностики среды, технологии средообразования, технологии проектирования и моделирования среды образовательной организации, технологии взаимодействия с внешней средой, технологии преобразования среды.

Сделать средовые технологии достоянием практики воспитательной деятельности – важная задача современных специалистов: ученых и практиков.

Список источников

1. *Белозерцев Е. П., Щербакова И. Б.* Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): монография. – Воронеж: Типография им. И. А. Болховитинова, 2016. – 247 с.
2. *Беляев Г. Ю.* Некоторые выводы и размышления по результатам сравнительного анализа действующих программ воспитания и социализации обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 7–21.
3. *Гарашикина Н. В., Дружинина А. А.* Инновационные технологии обеспечения социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, вып. 10 (162). – С. 72–81. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81.
4. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
5. *Мирошкина М. Р.* Воспитание в неопределенное будущее как отражение реальности настоящего // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 117–127.
6. *Нечаев М. П.* Методика коллективного анализа и планирования воспитательного процесса в классном коллективе: метод. рекомендации // Классный руководитель: науч.-метод. журнал. – 2009. – № 8. – С. 132–138.

7. Нечаев М. П. Рефлексивные технологии воспитания в формировании толерантности школьников // Ресурсы инновационного развития образовательных систем: сб. статей. – М.: Веллтон, 2008. – С. 98–102.
8. Нечаев М. П., Фролова С. Л. Реализация средовых технологий в образовательной системе: технологический аспект // Образовательная среда: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 37–44.
9. Фролова С. Л. Реализация средового подхода к воспитательной деятельности образовательной организации // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – № 1 (23). – С. 11–17.
10. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.
11. Шакурова М. В., Неценко О. В. Среда и пространство как педагогический феномен. – Воронеж: ВГПУ, 2015. – 168 с.
12. Ясвин В. А. Проектирование развития школы. – М.: Чистые пруды, 2011. – 40 с.
13. Ясвин В. А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1. – С. 74–93.

References

1. Belozertsev, E. P., Shcherbakova, I. B., 2016. Cultural and educational environment of a province and healthy lifestyle of a student (theoretical and methodological aspect). Voronezh: printing house im. I. A. Bolkhovitinov, 247 p. (In Russ.)
2. Belyaev, G. Y., 2019. Some Conclusions and Reflections on the Results of Comparative Analysis of the Current Programmes of Education and Socialization of Students. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 7–21. (In Russ.)
3. Garashkina, N. V., Druzhinina, A. A., 2016. Innovative technologies of ensuring social health. Vestnik of Tambov University. Humanities Series, no. 10 (162), pp. 72–81. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81. (In Russ.)
4. Manuilov, Y. S., 2002. The Medium Approach in Education. N. Novgorod: Volgo-Vyatskaya Academy of Public Administration, 157 p. (In Russ.)
5. Miroshkina, M. R., 2021. Education in indefinite future as a reflection of the reality of the present. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 117–127. (In Russ.)
6. Nechaev, M. P., 2009. Technique of collective analysis and planning the educational process in a class collective. Klassnij heads: scientific-method. journal. Center “Pedagogic search”, no. 8, pp. 132–138. (In Russ.)
7. Nechaev, M. P., 2008. Reflexive Technologies of Education in Forming the Tolerance of the Schoolchildren. Resources of the Educational Systems Innovation Development. Moscow: Wellton Publ., pp. 98–102. (In Russ.)
8. Nechaev, M. P., Frolova, S. L., 2018. Realization of Environmental Technologies in Education System: Technological Aspect. Materials of the All-Russian scientific-practical conference, pp. 37–44. (In Russ.)
9. Frolova, S. L., 2017. Realization of the environmental approach to the educational activity of the educational organization. Academic Herald of the Academy of Social Management, no. 1 (23), pp. 11–17. (In Russ.)
10. Shakurova, M. V., 2004. Methodology and technology of the social pedagogue: Textbook for students of higher educational institutions. Publishing centre “Academy”, 272 p. (In Russ.)
11. Shakurova, M. V., Netzenko, O. V., 2015. The environment and space as a pedagogical phenomenon. Voronezh: VSPU Publ., 168 p. (In Russ.)
12. Yasvin, V. A., 2011. Designing school development. Moscow: Chistye prudy Publ. (In Russ.)
13. Yasvin, V. A., 2022. Technology of environmental design in education. Socio-political Studies, no. 1, pp. 74–93. (In Russ.)

Информация об авторах

О. В. Неценко, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, onecenko@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3482-402X>, Воронеж, Россия

К. Э. Сулимин, аспирант кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, sulimin.97@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4382-482X>, Воронеж, Россия

Information about the authors

Olga V. Netsenko, Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., of the Chair of Social Pedagogic, Voronezh State Pedagogical University, onecenko@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3482-402X>, Voronezh, Russia

Kirill E. Sulimin, Graduate Student of the Chair of Social Pedagogic, Voronezh State Pedagogical University, sulimin.97@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4382-482X>, Voronezh, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Submitted 11.07.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья

УДК 370.186

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.05

Анимационные образовательные технологии в научно-методическом сопровождении подготовки классного руководителя

Шульга Ирина Ивановна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и обоснованию новых форм профессионального образования студентов педагогического вуза, связанных с расширением их профессиональной самореализации в области досугово-воспитательных практик. В статье актуализируются технологические аспекты профессиональной подготовки классных руководителей к воспитательной работе с обучающимися в контексте включения внеурочной деятельности во ФГОС основного общего образования, внедрения примерной программы воспитания, в которой отмечается воспитательный потенциал детских досуговых практик в школе. В основе такой подготовки – ориентация на овладение студентами комплексом специальных знаний, умений и навыков, а также приобретение самостоятельного опыта досугово-воспитательной деятельности в образовательном процессе и профессиональной педагогической практике.

Цель статьи – обосновать необходимость и раскрыть возможности анимационных образовательных технологий как одного из вариантов научно-методического сопровождения образовательной деятельности и профессиональной педагогической практики в вузе для овладения студентами комплексом специальных знаний, умений и навыков, а также приобретения ими самостоятельного опыта досугово-воспитательной деятельности. Эффективное осуществление деятельности классного руководителя на основе методологии педагогической анимации рассматривается в статье как актуальная необходимость и практическая возможность для современной школы.

Методология. Исследование проводилось на основе реализации модели научно-методического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к педагогической анимации. Данная модель предполагала организацию образовательного процесса в виде совокупности лично-ориентированных образовательных технологий, предусматривающих: приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, использование коммуникативных ситуаций, игрового моделирования, педагогической импровизации, элементов театральной педагогики. Это обеспечило возможность развития у студентов организаторских, коммуникативных, рефлексивно-аналитических способностей, необходимых и достаточных для эффективной деятельности в качестве классных руководителей.

В заключении делается вывод о том, что анимационные образовательные технологии при условии их адаптации к рекомендациям примерной программы воспитания могут рассматриваться в качестве одного из вариантов научно-методического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в качестве классных руководителей.

Ключевые слова: программа воспитания; классный руководитель; педагогическая анимация; профессиональная подготовка педагога; анимационные образовательные технологии

Для цитирования: Шульга И. И. Анимационные образовательные технологии в научно-методическом сопровождении подготовки классного руководителя // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.05>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-03-2022-037 от 13.01.2022 г.

Scientific article

Animation Educational Technologies in the Scientific and Methodological Support of the Classroom Teacher Training

Irina I. Shulga¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article actualizes the technological aspects of the professional training of classroom teachers for educational work with students in the context of the inclusion of extracurricular activities in the Federal State Educational Standard of basic general education, the introduction of an exemplary education program, which notes the educational potential of children's leisure practices at school. At the heart of such training is the orientation towards mastering by students a complex of special knowledge, skills and abilities, as well as the acquisition of independent experience of leisure and educational activities in the educational process and professional pedagogical practice.

The purpose of the article is to substantiate the need and reveal the possibilities of animation educational technologies as one of the options for scientific and methodological support of educational activities and professional pedagogical practice at the university for students to master a complex of special knowledge, skills and abilities, as well as to acquire independent experience of leisure and educational activities for the effective implementation of the activities of the classroom teacher.

Methodology. The study was conducted on the basis of the implementation of a model of scientific and methodological support for the preparation of pedagogical university students for pedagogical animation, which assumed the organization of the educational process in the form of a set of personality-oriented educational technologies (gaming, theater, pedagogical improvisation, individual support and professional tests, etc.) providing the opportunity for students to develop organizational, communicative, reflexive and analytical abilities, necessary and sufficient for effective activity as classroom teachers.

In conclusion, it is concluded that animation educational technologies, provided they are adapted to the recommendations of the exemplary education program, can be considered as one of the options for scientific and methodological support for the training of pedagogical university students as classroom teachers.

Keywords: educational program; classroom teacher; pedagogical animation; professional teacher training; animation educational technologies

For citation: Shulga, I. I., 2022. Animation educational technologies in the scientific and methodological support of the classroom teacher training. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.05>

Funding. The study was carried out within the project «Development of scientific and methodological support for the training of class supervisors and curators of student groups in the implementation of the educational program». The project is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the state task № 073-03-2022-037 from 13.01.2022.

Введение. Современная государственная политика России при определении приоритетов школьного образования делает акцент на первостепенном значении воспитания и на достижении учащимися личностных результатов в процессе обучения. Как отмечается в национальном проекте «Образование», в новых социально-исторических условиях нашей стране необходимо «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе исторических и национально-культурных традиций и духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации»¹. Федеральные проекты «Патриотическое воспитание», «Успех каждого ребенка», «Социальная активность» подтверждают значимость этой деятельности. Особая роль в процессе трансформации воспитания в системе основного общего образования отводится примерной программе воспитания. Целью программы является оказание помощи и содействие образовательным организациям при создании и последующей реализации ими таких практико-ориентированных программ воспитания, которые обеспечат обучающимся возможность бесконфликтно входить в современный мир и создавать гармоничные отношения с самими собой, другими людьми и миром в целом. В обсуждаемом источнике отмечено, что «профессиональные обязанности педагога, как воспитателя, классного руководителя, заключаются в том, что он: организует работу с коллективом класса; осуществляет индивидуальную работу с обучающимися; взаимодействует с учителями-предметниками; проводит работу с родителями обучающихся или их законными представителями»². Можно заметить, что ключевой фигурой воспитательной де-

ятельности в школе по-прежнему является классный руководитель, однако сегодня в его профессиональной жизни происходит серьезная трансформация, в связи с изменившимся статусом и появлением новых профессиональных ролей. Классный руководитель в школе XXI в. должен управлять не только детским коллективом, но и активно взаимодействовать с различными взрослыми сообществами, непосредственно или опосредованно участвующими в учебно-воспитательном процессе и образовательных отношениях (учителя, семья, общественные организации, муниципальные органы власти, специалисты смежных профессий). Программа определяет, что «важнейшим направлением деятельности классного руководителя является сплочение коллектива класса. Особое место занимают события, которые эмоционально особенно значимы для учащихся как их свободно-творческое времяпрепровождение, например, празднования в классные дни рождения. Такие события, как правило, включают в себя подготовленные творческие подарки и розыгрыши, сюрпризы, поздравления, внутриклассные «огоньки» и вечера, дающие каждому обучающемуся возможность рефлексии собственного участия в жизни класса»³.

Методология и методы исследования.

В программе воспитания особо выделены вопросы, связанные с воспитываемым влиянием на обучающихся в сфере их свободного времени. Специальная организация школьного досуга и каникулярного отдыха, регулярное взаимодействие с детскими общественными организациями, сопровождение социально-культурных активностей школьников и волонтерской практики являются значимыми компо-

¹ Национальный проект РФ «Образование». Постановление Правительства РФ от 24.12.2018 года.

² Примерная программа воспитания. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20).

³ Примерная программа воспитания. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20).

нентами профессиональной успешности в деятельности классного руководителя. В этой связи сегодня организация и управление свободным временем воспитанников должны быть рассмотрены в качестве одной из новых профессиональных позиций классного руководителя, а именно – модератор досуга школьников. Слово «Moderator» (лат.) означает регулировать, приводить в равновесие, управлять. Относительно свободного времени человека этот термин может использоваться только тогда, когда имеет место соблюдение правил и корректное, уважительное взаимодействие в сфере, которая по определению является свободной, самоценной, избираемой и только отчасти открытой для влияния других людей. Однако, по мнению С. А. Шмакова, «времени, свободного от воспитания, для ребенка не бывает» [8]. В этой связи досуговое воспитание школьников, оставаясь одним из важнейших направлений в работе классного руководителя, нуждается в содержательном и методическом обновлении.

Учитывая расширение профессиональных функций педагогов, современная система образования позволяет изменить подготовку будущих классных руководителей. К новым профессиональным функциям современного педагога относится культурно-просветительская функция, позволяющая классному руководителю проявить себя в новой профессиональной позиции – модератора досуга школьников. Мы предлагаем осуществить научно-методическое сопровождение процесса подготовки классных руководителей как специалистов по организации и управлению досугово-воспитательной деятельностью обучающихся на основе образовательно-профессиональной модели педагогической анимации [10].

Ранее автором статьи была сформулирована идея о педагогической анимации как о самостоятельном виде профессионально-педагогической деятельности,

связанном с организацией досугово-воспитательных взаимодействий [9]. Содержательное и методическое своеобразие этой деятельности базируется на ее безусловной воспитательной направленности. Целью педагогической анимации является воспитание культуры творческого и социально полезного проведения личностью своего свободного времени. Поэтому сущность педагогической анимации как педагогической деятельности характеризуется следующими признаками. Во-первых, она гуманистична по своей природе, так как отражает принцип свободы и равноправных позиций педагога и воспитанника в общении и деятельности. Во-вторых, в педагогической анимации очень важно, чтобы вовлечение воспитанников во взаимодействие происходило непроизвольно, поскольку досуг как таковой есть зона избирательного интереса и основывается на положительном переживании процесса деятельности и общения. В-третьих, основной педагогической анимации является механизм помогающего, поддерживающего поведения педагога – социальная фасилитация. В-четвертых, отличительной чертой анимации является ее нравственная основа и потенциал, выраженная в направленности на одухотворение досуговых ценностей в индивидуальном сознании каждого воспитанника. С профессиональной точки зрения все виды педагогической анимации имеют одну и ту же структуру: обеспечение учащимся возможности свободного выбора видов деятельности, создание благоприятного психологического климата и ориентация на положительный эмоциональный фон взаимодействия, организация неформального межличностного общения, создание открытого для позитивных социально-культурных влияний образовательного пространства.

Нам представляется, что подготовка к педагогической анимации будущих педагогов может стать одним из вариантов научно-методического сопровождения

формирования профессиональной квалификации классных руководителей в качестве организаторов досугово-воспитательной деятельности обучающихся. Однако основная трудность заключается в том, что разделение учебных курсов и предметов, традиционно изучаемых в педагогическом вузе, не позволяет интегрировать различные научные области в формат единого образовательного пространства. Поэтому, выделяя научно-методическое сопровождение подготовки будущих педагогов как специалистов в области внеурочной деятельности и досугово-воспитательных практик в самостоятельный образовательно-профессиональный модуль, изначально следует акцентировать отсутствие логичной последовательности при интеграции знаний о воспитании с возможностями внеурочной деятельности для обеспечения эффективной социализации и соответствующего культурно-досугового развития личности обучаемого в процессе общетеоретической педагогической подготовки.

Для включения педагогической анимации в процесс подготовки студентов педагогического вуза необходимо особое логическое структурирование, а также конкретизация содержания учебных курсов, относящихся к теории и методике обучения и воспитания. Содержательный модуль методической подготовки представлен в нашем случае следующим образом. Педагогическое взаимодействие во внеучебное время: проектирование и сопровождение индивидуальных досугово-развивающих практик, развитие индивидуальных способностей обучающихся; персонифицированное вовлечение в досугово-воспитательную деятельность, дополнительное образование. Позитивная социализация: индивидуальная адаптация школьников к новым условиям обучения, сплочение классного коллектива; создание ситуаций успеха в ученическом коллективе, профилактика конфликтов; социальная активность и волонтерские практики,

детские общественные объединения, профессиональная ориентация, воспитательное сопровождение детей с ОВЗ. Организация развивающего досуга: оптимальное использование каникулярного времени, этико-эстетические культурные практики, праздники, физическая культура и здоровый образ жизни.

Использование педагогической анимации в разработке научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей является возможным только при условии обеспечения творческой направленности образовательного процесса, а также индивидуальной траектории их профессионального саморазвития. Отсюда необходимость в постоянном, непрерывном мотивировании всех видов деятельности студентов при подготовке к профессиональной деятельности в сфере воспитания. Результативность мотивирования обеспечивается использованием разнообразных форм взаимодействия преподавателя и студентов, а также реализацией моделей наставничества. Очень важно использовать личный опыт как студентов, так и преподавателей, поскольку это обеспечивает их эмоциональную включенность в процесс обучения. В организации взаимодействия должна соблюдаться определенная последовательность: начиная с максимальной помощи преподавателя студентам и заканчивая становлением партнерских отношений, что в результате должно привести к полной профессиональной самостоятельности обучаемых [9]. Это способствует развитию у студентов коммуникативных, организаторских и рефлексивно-аналитических способностей, которые необходимы для эффективной досугово-воспитательной деятельности в качестве классных руководителей.

Результаты исследования. Данная модель предполагает организацию образовательного процесса в виде совокупности личностно-ориентированных образовательных технологий, предусматривающих:

приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, использование коммуникативных ситуаций, игрового моделирования, педагогической импровизации, элементов театральной педагогики.

В основе игровой технологии лежит моделирование (в специфической форме) реальных действий и отношений. Это позволяет студентам осваивать умения и навыки, необходимые для воспитательного взаимодействия, актуализировать свой профессиональный потенциал – способность к творческому самовыражению, развить навыки самоорганизации и рефлексии. При подготовке игровой ситуации педагог ориентируется на создание ситуаций общения студентов между собой и с преподавателями, имитирующих профессиональную деятельность классного руководителя (школьные праздники, внеурочная деятельность, школьный досуг, взаимодействие с родителями). Далее следует разыгрывание в виде игр-драматизаций практических ситуаций, отражающих различные формы досугово-воспитательного взаимодействия. В этом случае студенты имитируют различные роли. Игры-драматизации требуют сохранения сюжета игры и точного выполнения заданных игровых действий. В этом плане деловые игры являются более сложными для организации, поскольку их практическое воплощение в образовательном процессе предполагает разработку в игровых условиях различных видов проектов, при условии максимального воссоздания реальных условий организации школьного досуга, внеурочной деятельности, общения с родителями обучающихся. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы студентов.

Для овладения будущими классными руководителями способами бесконфликтного взаимодействия с различными субъектами воспитательного процесса, а также для формирования и развития их управленче-

ских компетенций эффективно используется «технология включения элементов театральной педагогики» [9]. Театральные технологии в нашем университете традиционно использовались в рамках учебного курса О. А. Казанского «Основы педагогического мастерства» [5] и специального курса «Режиссура педагогического взаимодействия» (Н. П. Аникеева, Г. В. Винникова, С. А. Смирнов) [2]. В настоящее время при подготовке будущих классных руководителей эти технологии становятся все более популярными в силу того, что они позволяют наполнить образовательный процесс эмоционально-насыщенным содержанием этического характера. Особенность реализации данных технологий определяется изменением условий социализации современных детей в цифровой образовательной среде с сохранением гуманистического характера социальных взаимоотношений. Обучение технике актерской игры в педагогическом взаимодействии с последующей рефлексией и анализом результатов является наиболее сложным элементом в многоуровневой системе театрализации [4; 6].

Организуя различные виды и формы неформального педагогического взаимодействия за пределами учебного процесса, классному руководителю очень важно обладать умениями привлечь внимание к своей личности, создать эмоционально-благополучный образ. С этой целью в рамках данной технологии активно включаются занятия в форме тренингов (ситуационных, коммуникативных, рефлексивных). Эти занятия нацелены на овладение искусством внутреннего перевоплощения и техникой внешней выразительности. К ним относятся, например, жестикуляция, речевая экспрессия, мимика, пантомимика. Нам представляется целесообразным включение данной технологии, поскольку совокупность этих методов, форм и приемов обеспечивает развитие коммуникативных навыков и способности будущих классных руководителей к рефлексии, их умений анализировать со-

циально-педагогические ситуации.

На следующем этапе подготовки будущих педагогов как классных руководителей мы предлагаем акцентировать внимание на практикоориентированности процесса подготовки. Психолого-педагогическая практика рассматривается нами как вид самостоятельной деятельности студентов, организованной для решения специфических воспитательных задач в сфере внеурочной школьной деятельности. Практика проходит в режиме «погружения» в школьный воспитательный процесс под руководством и при непосредственном участии преподавателя вуза, осуществляющего сопровождение этой деятельности. Такая практика необходима для формирования у студентов понимания сущности, структуры, закономерностей и противоречий в методике воспитательной работы, характеризующейся многообразием функций и отношений в реальной деятельности классного руководителя. Очень важно, чтобы эта педагогическая практика базировалась на определенном теоретическом фундаменте из уже приобретенных профессиональных знаний. В этом случае становится возможным установление внутренней логической взаимосвязи между закономерностями и принципами воспитательной деятельности, а также выбор адекватных способов ее организации.

Для достижения этих целей в программу подготовки будущих классных руководителей включена анимационная образовательная «технология индивидуального сопровождения профессиональных проб и самостоятельной досугово-воспитательной деятельности» [9]. Организационно этот процесс совпадает с периодом, когда студенты проходят летнюю педагогическую практику в детских оздоровительных лагерях. Для успешной реализации технологии необходимо, чтобы в процессе подготовки студентов к воспитательной работе с детьми педагог установил психологический контакт со студентами, создал

атмосферу доверия, осуществлял фасилитационное влияние и стимулировал профессиональное развитие каждого студента посредством создания ситуаций успеха в учебно-практической деятельности. В этом случае преподаватель осуществляет индивидуальное консультирование, выступая в роли тьютора-наставника на всех этапах практики. Конкретными темами для общения студентов-практикантов с преподавателем могут выступать педагогические ситуации прошедшего дня. Целесообразность и продуктивность таких занятий может оцениваться по следующим критериям: актуальность содержания встреч; установление дружеских отношений; добровольное принятие правил общения и участия во встречах; эмоциональная насыщенность общения; сохранение потребности встреч после окончания практики. Современная система дистантного образования предоставляет дополнительные возможности для реализации технологии, позволяя студенту и преподавателю оперативно взаимодействовать вне рамок учебного расписания [3].

На завершающем этапе подготовки педагогических работников в вузе и в системе повышения квалификации успешно реализуется авторская образовательная технология развития профессионально-творческого потенциала педагога-аниматора. Данная технология направлена на осознанное проектирование профессиональной деятельности специалиста в области досугово-воспитательных практик, а в ее основе лежат разработки ученых, которые в своих концепциях и авторских методиках опираются на гуманистические идеи самоактуализации и саморазвития личности (Е. В. Андриенко, Л. М. Митина) [2; 7]. Применение технологии способствует формированию у слушателей опыта творческой воспитывающей деятельности за пределами урока, переживания эмоционально-ценностного отношения к ребенку, что неизбежно влияет на формирование соответствующего

отношения к себе, своей позиции носителя духовных ценностей в образовательной сфере. Основными методами построения занятий в рамках данной технологии являются: диалоговое общение, разнообразные интерактивные методы, использование влияния референтной личности, методы психодрамы, социодрамы и театральной педагогики (студийность занятий). Данная технология может быть реализована только при наличии у педагогов устойчивого интереса к методике воспитательной работы как к сфере своей профессиональной самореализации. Кроме того, он должен обладать определенным уровнем развития познавательных процессов, в том числе профессиональное мышление, профессиональное восприятие и воображение; а также уже сформированными умениями, навыками и определенным опытом самостоятельной воспитательной деятельности.

Заключение. Таким образом, объективные изменения в социализации современных детей и увеличение культурных рисков их взросления, цифровая трансформация образования, а также появление новых нестандартных форм учебно-воспитательного взаимодействия в школе обусловили необходимость оптимизации подготовки будущих учителей именно как классных

руководителей. Современной школе нужен классный руководитель, который способен творчески включаться в процесс управления жизнедеятельностью одного воспитанника и всего классного коллектива в целом. Он готов организовывать развивающий досуг обучающихся, их внеурочную деятельность с учетом интересов и социальных ожиданий, возрастных особенностей, личностных качеств и способностей воспитанников. Мы полагаем, что теория педагогической анимации может использоваться в качестве методологической основы процесса подготовки педагогов – классных руководителей. Ее применение позволяет студентам проявлять личностную инициативу как в процессе обучения, так и в последующей профессиональной деятельности. Кроме того, она способствует необходимой перестройке ценностных ориентаций студентов, и их целевых установок в психолого-педагогической подготовке. В этой связи анимационные образовательные технологии при условии их адаптации к рекомендациям примерной программы воспитания могут рассматриваться в качестве одного из вариантов научно-методического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в качестве классных руководителей.

Список источников

1. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 188 с.
2. Аникеева Н. П., Винникова Г. В., Смирнов С. А. Режиссура педагогического взаимодействия: учеб. пособие. – Новосибирск: НГПИ, 1991 (1992). – 90 с.
3. Горева О. М., Осипова Л. Б. Современное состояние дистанционного образования в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2–1. – С. 25–30.
4. Задорина О. С. Сущность и принципы педагогической режиссуры // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2010. – № 7. – С. 46–55.
5. Казанский О. А. Педагогика как любовь. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 133 с.
6. Колосова Е. Б. Применение приемов театральной и игровой педагогики в контексте тьюторского анализа учебного занятия // Опыт подготовки тьюторов для образовательных учреждений г. Москвы. – М.: Карпов Е. В., 2015. – С. 36–43.
7. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
8. Шмаков С. А. Нетрадиционные праздники в школе. – М.: ЦГЛ, 2005. – 331 с.
9. Шульга И. И. Профессиональная подготовка педагогов – организаторов детского досуга в теории и практике педагогической анимации: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ,

2013. – 200 с.

10. Шульга И. И. Педагогическая анимация: детский досуг и неформальное образование: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2018. – 158 с.

11. Boucheix J. M., Forestier C. Reducing the

transience effect of animations does not (always) lead to better performance in children learning a complex hand procedure // *Computers in Human Behavior*. – 2017. – Vol. 69, № C. – P. 358–370.

12. Anderson C. *School Health*. – St. Louis: Mosby, 1964. – 551 p.

References

1. Andrienko, E. V., 2011. Pedagogical professionalism. *Novosibirsk: NSPU Publ.*, 188 p. (In Russ.).

2. Anikeeva, N. P., Vinnikova, G. V., Smirnov, S. A., 1991 (1992). *Directing pedagogical interaction: Textbook*. *Novosibirsk: NSPI Publ.*, 90 p. (In Russ.).

3. Goreva, O. M., Osipova, L. B., 2020. The current state of distance education in the Russian university. *Modern problems of science and education*, no. 2-1, pp. 25–30 (In Russ.).

4. Zadorina, O. S., 2010. The essence and principles of pedagogical directing. *Education and science. Izvestiya UrO RAO*, no. 7, pp. 46–55. (In Russ.).

5. Kazansky, O. A., 1996. *Pedagogy as love: Textbook*. *Moscow: Russian Pedagogical Agency Publ.*, 133 p. (In Russ.).

6. Kolosova, E. B., 2015. Application of techniques of theatrical and game pedagogy in the context of tutor analysis of the training session. *Experience in training tutors for educational institutions in Moscow*. *Moscow: Karpov E.V. Publ.*,

pp. 36–43. (In Russ.)

7. Mitina, L. M., 2014. *Psychology of personal and professional development of subjects of education*. *Moscow; St. Petersburg: Nestor-History Publ.*, 376 p. (In Russ.).

8. Shmakov, S. A., 2005. *Non-traditional holidays at school*. *Moscow: TSGP Publ.*, 331 p. (In Russ.).

9. Shulga, I. I., 2013. *Professional training of teachers – organizers of children’s leisure in the theory and practice of pedagogical animation: monograph*. *Novosibirsk: NSPU Publ.*, 200 p. (In Russ.).

10. Shulga, I. I., 2018. *Pedagogical animation: children’s leisure and informal education. The textbook*. *Novosibirsk: NSPU Publ.*, 158 p. (In Russ.).

11. Boucheix, J. M., Forestier, C., 2017. Reducing the transience effect of animations does not (always) lead to better performance in children learning a complex hand procedure. *Computers in Human Behavior*, vol. 69, no. C, pp. 358–370 (In Eng.).

12. Anderson, C., 1964. *School Health*. *St. Louis: Mosby Publ.*, 551 p. (In Eng.).

Информация об авторе

И. И. Шульга, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, shulga.61@mail.ru, Новосибирск, Россия

Information about the author

Irina I. Shulga, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., *Novosibirsk State Pedagogical University*, shulga.61@mail.ru, *Novosibirsk, Russia*

Поступила в редакцию 18.08.2022

Принята редакцией 02.09.2022

Submitted 18.08.2022

Accepted by the editors 02.09.2022

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.06

Формы работы классного руководителя с обучающимися в условиях современных вызовов и запросов

Скрыпникова Екатерина Михайловна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Введение. Государственный запрос к реализации воспитания с каждым годом расширяется. Он отражен в таких документах, как «Стратегия развития воспитания», инициатива «Десятилетие детства», указ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ» и др. Его содержание в сочетании с изменяющимися социальными тенденциями актуализирует поиск методических инструментов реализации воспитания в образовательной организации, в том числе, в деятельности классного руководителя. В связи с этим цель статьи – охарактеризовать методические особенности организации форм работы классного руководителя, способствующих реализации индивидуального и диалогового подходов в воспитании.

Методология исследования. В основу раскрытия современных тенденций развития детства взяты актуальные идеи психологических, социологических, педагогических исследований. Сущность форм деятельности классного руководителя раскрывалась с опорой на диалогический и личностный подходы.

Результаты исследования. В статье представлены три тенденции развития современного детства (недостаток полноценного общения; конкуренция между взрослым как значимым источником информации и современными гаджетами, технологиями получения информации; работа классного руководителя с разными группами детей (одаренные, с особыми образовательными потребностями, инфантильные, одинокие, агрессивные и т. д.) в свете инклюзивного процесса и современных тенденций). Таковыми выступают Case study, тренинг, мозговой штурм. В статье представляется методическая конструкция данных форм с раскрытием их воспитательного потенциала.

Заключение. Деятельность классного руководителя на уровне использования форм деятельности составляет конкретный уровень методики воспитания и может эффективно реализовываться при учете современных тенденций развития детства с опорой на диалогический и личностный подходы.

Ключевые слова: классный руководитель; формы воспитания; case study; тренинг; мозговой штурм; методика воспитания; детство

Для цитирования: Скрыпникова Е. М. Формы работы классного руководителя с обучающимися в условиях современных вызовов и запросов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.06>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-03-2022-037 от 13.01.2022 г.

Forms of Work of the Class Teacher with Students in the Conditions of Modern Challenges and Requests

Ekaterina M. Skrypnikova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Introduction. The state request for the implementation of education is expanding every year and is reflected in such documents as the «Strategy for the Development of Education», the «Decade of Childhood» initiative, the decree «On National Goals and Strategic Objectives for the Development of the Russian Federation», etc. Its content, combined with changing social trends actualizes the search for methodological tools for the implementation of education in an educational organization, including the activities of the class teacher. In this regard, the purpose of the article is to characterize the methodological features of the organization of the forms of work of the class teacher, which contribute to the implementation of individual and dialogue approaches in education.

Research methodology. The current ideas of psychological, sociological, pedagogical research are taken as the basis for the disclosure of modern trends in the development of childhood. To reveal the essence of the forms of activity of the class teacher, reliance was placed on dialogic and personal approaches.

Research results. The article presents three trends in the development of modern childhood (lack of full-fledged communication; competition between adults as a significant source of information and modern gadgets, technologies for obtaining information; the work of a class teacher with different groups of children (gifted, with special educational needs, infantile, lonely, aggressive, etc.) in the light of the inclusive process and current trends), which actualizes the use of forms of education that have the potential to implement a dialogue and personal approach. These are Case study, training, brainstorming. The article presents a methodical construction of these forms with the disclosure of their educational potential.

Conclusion. The activity of the class teacher at the level of using forms of activity constitutes a specific level of the methodology of education and can be effectively implemented taking into account modern trends in the development of childhood based on dialogic and personal approaches.

Keywords: class teacher; forms of education; case study; training; brainstorming; methods of education; childhood

For citation: Skrypnikova, E. M., 2022. Forms of work of the class teacher with students in the conditions of modern challenges and requests. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.06>

Funding. The study was carried out within the project «Development of scientific and methodological support for the training of class supervisors and curators of student groups in the implementation of the educational program». The project is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the state task № 073-03-2022-037 from 13.01.2022.

Введение. Сегодня большое внимание уделяется вопросам воспитания как с методической, так и с нормативной стороны. Принятие таких документов, как Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015

№ 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Указ Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в РФ Десятилетия детства», Указ Президи-

дента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и др. направлено на активный научный и практический поиск эффективных путей осуществления воспитательной работы в образовательной организации.

В 2020 г. в Закон об образовании были внесены поправки в часть обеспечения воспитания обучающихся, где конкретизируется, что воспитание осуществляется на основе рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разработанных самими образовательными организациями¹. Примерная программа воспитания, на основе которой осуществляются разработки рабочих программ воспитания образовательных организаций, была одобрена федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию от 2 июня 2020 г. Немаловажную роль в реализации воспитания в образовательной организации играет классный руководитель. Один из инвариативных модулей примерной программы воспитания отражает работу классного руководителя и разделяет ее на четыре направления: работа с коллективом класса; индивидуальная работа с обучающимися; работа с учителями-предметниками; работа с родителями обучающихся (законными представителями). Классный руководитель отвечает за важный процесс – обеспечение связи отношений между ребенком и субъектами в образовательной организации (педагоги, работники школы, другие ученики), между школой и семьей, между ребенком и социумом. Это актуализирует вопросы методического обеспечения его деятельности.

Цель статьи – охарактеризовать методические особенности организации форм работы классного руководителя, способствующих реализации индивидуального и диалогового подходов в воспитании.

Методология исследования. Для реализации цели, заявленной в данной работе, использовались теоретические методы исследования: анализ научной, методической литературы и интернет-ресурсов по теме. В основу раскрытия современных тенденций развития детства взяты актуальные идеи психологических (Д. И. Фельдштейн, Т. В. Палецкая, Т. В. Рюмина), социологических (С. Н. Майорова-Щеглова, А. Г. Филипова), педагогических (Н. Л. Селиванова, И. Д. Демакова) исследований.

Для раскрытия сущности форм деятельности классного руководителя мы опирались на диалогический и личностный подходы. Диалогический (полисубъектный) подход (Л. П. Буева, А. В. Петровский, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков) позволяет акцентировать внимание на взаимодействии личности с другими субъектами, влияющем на ее становление и развитие; на характере этого взаимодействия. Личностный подход (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Сериков) позволяет рассмотреть потенциал форм воспитания и процедуры их организации, связанный с развитием индивидуальности ребенка, обеспечением самопознания, самореализации.

Результаты исследования. Ситуация развития современного ребенка. Эффективное достижение воспитательного результата в деятельности классного руководителя будет зависеть от многих условий, включающих мастерство классного руководителя, системность воспитательной деятельности, соотношение целей, задач, средств, методов, форм деятельности и результатов, учет специфики развития современного ребенка. Последнее, на наш взгляд, немаловажный фактор, так как понимание особенностей развития современного ребенка позволяет, во-первых, определять перспективные цели его личностного развития, во-вторых, понимать особенности запросов и интере-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант плюс [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b4f823952bafad7c3be48187257dd2abf921d77/ (дата обращения: 15.07.2022).

сов детей, в-третьих, отбирать актуальное содержание, реализуемое в разных формах воспитания, в-четвертых, определять индивидуальные особенности взаимодействия.

Н. Л. Селиванова отмечает: «Современные дети нередко испытывают недостаток полноценного общения, содержание которого было бы для них интересным, обогащало бы их» [9, с. 172]. Это порождает проблемы у ребенка с приемлемым выражением своих эмоций и чувств, с установлением крепких дружеских отношений, самореализацией и самовыражением ребенка и др. Данная особенность развития современного ребенка актуализирует одну из задач деятельности классного руководителя – обеспечение богатого разнообразного, ценностно наполненного общения и взаимодействия между детьми; детьми и педагогами; детьми, педагогами и родителями. По А. В. Мудрику общение является одним из элементов жизнедеятельности формализованных групп и имеет большое значение для формирования социального опыта личности. «Актуализация содержания жизнедеятельности во многом зависит и от того, насколько оно имеет социально ориентирующий характер. Имеется в виду то, насколько оно расширяет видение мира членами коллектива, способствует познанию ими различных сторон социальной действительности, человеческих отношений в их многообразии, а главное – помогает определить собственную позицию в мире» [5, с. 75]. Выбор формы организации общения исходит не из того, насколько это весело, красочно, завлекательно, а из опоры на то, обеспечит ли выбираемая форма наполнение общения ценностным содержанием.

Следующей особенностью развития современного ребенка является то, что взрослые (родители, педагоги) все чаще уходят на второй план в выборе их как значимого источника информации и взаимодействия. И. Д. Демакова отмечает: «Сегодня у педагогов увеличилось количество конкурентов: компьютеры, Интернет, в том числе

электронная почта, телевизор и другие СМИ. Опыт показывает, что в ситуациях выбора, которые возникают ежедневно, дети, увы, далеко не всегда выбирают нас» [2, с. 174]. Вместе с тем родители также предпочитают узнавать информацию об особенностях развития детей из Интернета, а не обращаться к педагогам для получения информации психолого-педагогического характера (С. Н. Майорова-Щеглова [4]). Это требует от педагогов конструирования ситуаций, в которых они будут задавать тенденции восприятия их со стороны детей и родителей как значимых субъектов взаимодействия. В среде детей тенденции с уходом взрослых на второй план в предпочтении их как источника информации связаны с тем, что взрослые не воспринимают ребенка как серьезного субъекта деятельности общества и взаимодействия. Ребенок воспринимается как объект защиты, заботы, наблюдается институционализация детства (А. Г. Филипова [13]), но слабо отрабатываются механизмы и формы активного включения ребенка в посильную для его возраста жизнедеятельность общества (Д. И. Фельдштейн [12]). Это в свою очередь может подрывать доверие ребенка ко взрослым, а «простота» получения информации, знаний из Интернета, осуществления взаимодействия там приводит к тому, что ребенок выбирает наиболее «легкий» путь. Частично взрослые уходят на второй план из-за того, что современный ребенок уже с самого рождения окружен различными источниками информации и с дошкольного возраста пользуется Интернетом (под контролем, а иногда и без контроля родителей) и разными гаджетами. Это может формировать у ребенка осознание того, что когда взрослый не может предоставить информацию (из-за недостатка времени, из-за незнания, из-за нежелания и т. д.), он имеет возможность обратиться к другим источникам.

Учитывая первые две особенности развития современных детей, стоит отметить актуальность в деятельности классного руководителя диалогических форм рабо-

ты с обучающимися, позволяющих ребенку донести свои мысли и идеи до других, в том числе и взрослых; установить доверительные отношения между детьми и педагогом; форм, в которых ребенок может быть услышан, а его мнение учтено.

Третьей важной особенностью развития современного ребенка, определяющей выбор формы воспитания и ее содержания, можно отметить инклюзивный процесс в образовании. В сочетании с разными факторами, влияющими на ребенка, это приводит к появлению большого количества разнообразных групп детей, с которыми в своей работе сталкивается классный руководитель. Если в традиционной парадигме образования педагог работал со «среднестатистическим» учеником на достижение «общего» идеала воспитания, то на сегодняшний момент выделяют одаренных, цифровых, агрессивных, играющих, одиноких, инфантильных детей, детей с особенностями в развитии (Т. В. Палецкая, Т. В. Рюмина [6]), что в большей степени смещает ориентир на индивидуальный подход и индивидуальный вектор развития. Учет этой особенности в деятельности классного руководителя актуализирует формы работы, обеспечивающие возможности личностного развития каждого ребенка.

Формы деятельности классного руководителя. Под формой воспитания можно понимать внешнее выражение воспитательного процесса. Е. В. Титова определяет форму воспитательной работы как «устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы» [11, с. 103].

Вариация классификации форм воспитательной работы разнообразна и включает такие основания, как виды деятельности

(трудовые формы, спортивные, художественные и т. д.); продолжительность реализации формы (кратковременные, продолжительные, традиционные); способ влияния педагога на воспитанника (непосредственные, опосредованные); результат деятельности (информационный обмен, выработка общего решения, общественно значимый продукт); число участников (индивидуальные, групповые, массовые) и т. д.

Нам близка позиция Е. В. Титовой, которая в основу выделения форм воспитания закладывает субъект педагогического воздействия, что позволяет выделить три формы воспитания: мероприятие, игру и дело.

При организации мероприятия педагог оказывает воздействие на воспитанников, он отвечает за каждый этап мероприятия (подготовительный, основной, завершение). Мероприятие может осуществляться по инициативе педагога, по инициативе детей, по запросу родителей, но большей частью в образовательных организациях мероприятия встроены в планы деятельности и определены самими педагогами без учета мнения других субъектов образовательного процесса, что иногда приводит к снижению значимости выбранных форм для самих воспитанников. Роль детей может варьироваться от наблюдателей до помощников и организаторов. В игре (специально организованной) педагог создает условия для игрового взаимодействия, проясняет требования, сценарий и содержание по необходимости. Но педагог не влияет на то, как ребенок реализует игровую модель. Классный руководитель может играть роль ведущего, организатора, наблюдателя или какую-то конкретную, предписанную игровой ситуацией. Дело как форма воспитания – это процесс сотрудничества детей между собой и с классным руководителем. Воспитательное влияние на ребенка оказывает совместное коллективное взаимодействие, а не педагог. Роль детей в такой форме четко фиксирована – активный участник, роль педагога – соучастник дела, направляющий, помогающий, корректирующий вза-

имодействие и совместную деятельность.

Игры и дела подразумевают большую стихийность в процессе реализации, нежели мероприятие, и требуют гибкости и компетенций педагога для управления этими формами воспитательной работы. Но важно, чтобы все три формы были оптимально скомбинированы в воспитательном процессе.

Мы уже отметили, что, учитывая современные аспекты развития ребенка, стоит обращать внимание на такие формы воспитания, которые бы способствовали реализации индивидуального потенциала ребенка и организации диалога между детьми и педагогами. Охарактеризуем некоторые наиболее отвечающие этим задачам формы: Case study, тренинг, мозговой штурм.

Такая форма работы как Case study (кейс-стади) изначально относилась к сфере профессионального обучения (А. М. Долгоруков, D. A. Garvin, D. Scholtz [3; 14; 15]) и подразумевала в своей основе конкретную ситуацию, требующую поиска решения и позволяющую соединить теоретические и практические основы. Но кейс-стади также обладает большим потенциалом в воспитательном процессе, осуществляемом классным руководителем. Этот потенциал заключается в том, что взаимодействие участников организуется таким образом, что способствует развитию метапредметных знаний и soft skills (умение слушать, умение убеждать, умение аргументировать свою позицию и предлагаемое решение, коммуникабельность, креативность, поиск, анализ и систематизация информации и др.). Так как данная форма в любом ее содержательном выражении не подразумевает одного единственного правильного ответа и решения ситуации, классный руководитель может поспособствовать формированию разных точек зрения на обсуждаемые вопросы, расширяя кругозор участников. Кейс-стади подразумевает коммуникацию и взаимодействие участников между собой, что при корректном проведении данной формы способ-

ствует конструктивному закреплению этих навыков у обучающихся и выведению их на новый уровень (за счет требований и правил к организации общения и взаимодействия, за счет приемов регуляции общения и взаимодействия, используемых классным руководителем в ходе работы). Помимо этого, выбрав актуальную тему для кейсов, классный руководитель может узнать точки зрения и взгляды детей на заложенную в их содержании проблему, повлиять на мнение детей (в ходе обсуждения предложений через вопросы, обсуждение разных вариантов решений). Так же стоит отметить, что потенциал кейс-стади связан с творческим самовыражением детей. В короткий срок им необходимо проанализировать содержание кейса, предложить идеи решения и выбрать способы их презентации.

Ситуации, которые закладываются в содержание кейса, могут формироваться исходя из актуальных вопросов ситуации развития ребенка или жизнедеятельности класса (какой-либо конфликт, проблемы во взаимоотношениях с родителями, проблемы поведения, нравственные и безнравственные поступки и т. п.). Либо они могут формироваться на основе необходимого вектора воспитания обучающихся (актуализация вопросов ПДД, гражданской активности ребенка и т. д.). Также ситуации могут быть взяты из реального фактического материала (конфликт ученик-педагог, буллинг в детском коллективе и т. д.), что позволяет опосредованно затронуть проблемы, с которыми столкнулись обучающиеся, и проработать отношение к ним.

При составлении кейса классному руководителю следует придерживаться следующих требований: ситуация должна быть написана понятно, интересно, простым языком; должна содержать проблему (противоречие, вопрос); в содержании не должно быть подсказок касательно решения проблемы; должна содержать достаточный объем информации для ее понимания.

Подготовительный этап к проведению кейс-стади может содержать несколько

шагов, таких как: определение темы, цели и задач, реализуемых в ходе решения ситуации; выбор ситуации и разработка кейса; разработка критериев оценивания; определение формата выступлений с готовым решением кейса. Основной этап включает в себя знакомство обучающихся с темой; деление на команды; формирование «группы экспертов» (оценивающей предлагаемые решения); представление и защиту варианта решения; координацию классным руководителем работы обучающихся по представлению вариантов решения, контроль за выполнением правил участия; организацию оценивания; совместный анализ предложенных вариантов решения; анализ предложенных вариантов решения; совместное подведение итогов. И заключительный этап должен содержать рефлексию: эффективность проделанной работы; самооценка обучающихся по результатам работы над кейсом; выявление приобретенных знаний, умений, представлений.

Другой формой, способствующей реализации индивидуального подхода в личностном развитии, может быть тренинг. Основы тренинга проработаны в области менеджмента и психологии (Р. Бакли, Дж. Кейпл, А. С. Прутченков [1; 8]) и позволяют осмыслить его сущность и технологию применительно к педагогике. Тренинг в воспитательном контексте подразумевает создание классным руководителем педагогической ситуации, включающей отработку системы упражнений, направленных на осмысление обучающимся поведения и расширение его опыта. Главное преимущество тренинга связано с тем, что он позволяет отработать необходимые воспитанникам умения и навыки.

Данная форма в воспитательном плане может проводиться с целью отработки навыков общения, принятия других, формирования мотивации (социальной деятельности и обучения), обучения рациональному использованию времени, творческого самовыражения и др.

В рамках подготовительного этапа к проведению тренинга классный руководитель

должен определить цели и задачи использования данной формы работы с обучающимися, сформулировать тему; определить формы и методы работы участников тренинга (на разных этапах проведения тренинга могут использоваться дополнительные формы и методы: дискуссии, игры, кейс-стади, мозговой штурм и т. д.); определить методы мотивации к участию, возможной коррекции поведения участников, методы и приемы погружения обучающихся в тему тренинга и его цели; выбрать способ самооценки (высказывание, рисунки, символы, дневник и т. п.); отобрать материально-техническое обеспечение тренинга (компьютер, проектор, бумага, карандаши, мяч и т. д.); подготовить помещение, в котором будет реализовываться тренинг.

Основной этап проведения тренинга включает в себя вводный элемент, направленный на предоставление участникам тренинга информации о нем, это может быть мини-сообщение, просмотр и обсуждение актуального теме видеоматериала. После обсуждения вводной информации, актуализирующей содержание тренинга для обучающихся, реализуется ряд упражнений на отработку необходимых умений и навыков. По необходимости после каждого упражнения классный руководитель может организовывать обсуждения с уточнением разных аспектов (настроение воспитанников, их ощущения и чувства, что у них получилось, что нет и т. п.).

В завершении тренинга происходит обсуждение происходящего в его рамках, задаются вопросы, направленные на выявление понимания и осмысление ребенком пользы отработываемых навыков и умений. Например, «Как и где ты можешь применить полученный сегодня опыт?», «Есть ли что-то, что ты делал сегодня впервые?», «Смог ли ты выполнить предлагаемые задания лучше, чем раньше?» и т. д.

Третья рассматриваемая нами форма – это мозговой штурм. Это форма работы, позволяющая активизировать творчество и креативность обучающихся, направлен-

ные на выработку решений поставленной перед ними задачи в ходе активного свободного обмена мнениями и идеями (А. П. Панфилова, Ж. В. Смирнова, О. И. Ваганова, М. А. Карпова [7; 10]). Задача или ситуация для мозгового штурма может быть игровой, в большей степени ориентированной не на сами решения, а на отработку креативности и других навыков, развивающихся за счет данной формы. А также может быть выбрана исходя из актуальной ситуации жизнедеятельности класса и направлена на выработку актуальных решений, например, создание органов самоуправления и их обязанностей. Мозговой штурм может быть элементом какой-либо другой формы работы и решать частную задачу, а может быть полноценной самостоятельной формой деятельности.

Воспитательный потенциал этой формы связан с тем, что организованное взаимодействие детей в такой форме способствует развитию их коммуникативных навыков, быстрой выработке креативных решений, умений отстаивать свое мнение, анализировать ситуацию, системному мышлению и пр.

Подготовительный этап мозгового штурма включает в себя такие шаги как: определение воспитательной цели мозгового штурма, проработка ситуации или задачи, которая будет задана участникам (она должна иметь несколько вариантов решения и соответствовать объемом отведенному времени на ее решение); отбор критериев решений; определение предполагаемого результата; определение технологии мозгового штурма (классический, перевернутый мозговой штурм, групповой, индивидуальный и т. д.); выбор метода деления на группы (при необходимости); определение метода фиксации идей; систематизация правил проведения тренинга.

На основном этапе происходит актуализация информации, связанной с содержанием задания для мозгового штурма (опрос, наводящие вопросы, беседа и пр.); обсуждение правил работы и последствий

их нарушения; предоставление задачи, ее пояснение и объяснение цели работы. Далее участники приступают к обсуждению идей исходя из выбранной технологии работы и правил, анализируют их и улучшают. И завершается этот этап представлением итоговых решений, к которым пришли участники мозгового штурма.

Заключительный этап данной формы работы направлен на оценку выбранных решений, исходя из первоначально определенных критериев. Этот шаг может проводиться и направляться классным руководителем или выбранной для этой цели «экспертной группой». Из всех вариантов с учетом критериев, пересмотра идей и коллективного обсуждения могут быть выбраны несколько или одна идея, соответствующие цели мозгового штурма. Также на этом этапе реализуется самооценка обучающихся и классного руководителя по результатам достижения поставленных целей и процедуре проведения мозгового штурма.

Заключение. Деятельность классного руководителя ориентирована на охват большого спектра задач в обеспечении воспитания обучающихся, начиная от формирования в них социальных качеств и организации их ценностно-ориентированного общения и заканчивая координацией деятельности разных субъектов, тем или иным образом влияющих на воспитание обучающихся. Данная деятельность требует не просто следовать реализации запланированных мероприятий с детьми, а создавать системную, целеориентированную, логично выстроенную деятельность, постоянно осмысляемую и переосмысляемую с целью ее коррекции. Это основа методики работы классного руководителя, обеспечивающая наиболее эффективные результаты деятельности. Конкретный уровень методики классного руководителя (по Е. В. Титовой [11]) состоит в выстраивании взаимодействия с обучающимися в разных формах. Методика организации форм деятельности классного руководителя может быть эффективно реализована

при осмыслении специфики современных детей с определением их потенциала личностного развития и учета стратегических целей воспитания, отраженных как в педагогической литературе, так и в нормативных документах.

Наиболее перспективными в воспита-

тельном плане с ориентиром на диалоговый и личностный подходы являются такие формы, так кейс-стади, тренинг и мозговой штурм. Хотя перечень форм может быть расширен с учетом разнообразия деятельности обучающихся, их запросов, целей воспитания и компетенций классного руководителя.

Список источников

1. Бакли Р., Кейпл Дж. Теория и практика тренинга. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.

2. Демакова И. Д. Идеология, логика и содержание воспитательной деятельности современного классного руководителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2009. – Т. 15, № 3. – С. 173–177.

3. Долгоруков А. М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.

4. Майорова-Щеглова С. Н. Трансформации детства в начале XXI в.: к уточнению концепции социального конструирования детства // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2014. – № 4 (126). – С. 173–183.

5. 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.

6. Палецкая Т. В., Рюмина Т. В. Ребенок 21 века: проблемы, перспективы развития [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. – 2014. – № 52. – URL: <http://io.nios.ru/articles2/1/9/rebenok-21-veka-problemy-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 23.07.2022).

7. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 318 с.

8. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе. – 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.

9. Селиванова Н. Л. Реалии и возможности деятельности классного руководителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2009. – Т. 15, № 3. – С. 171–173.

10. Смирнова Ж. В., Ваганова О. И., Карпова М. А. Роль технологии дискуссионного обучения в формировании коммуникативных компетенций обучающихся // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9, № 9-2. – С. 113–116.

11. Титова Е. В. Если знать, как действовать. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

12. Фельдштейн Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2 (19). – С. 28–32.

13. Филипова А. Г. Социальное пространство детства: принципы маркирования территорий // Журнал исследований социальной политики. – 2012. – № 10 (1). – С. 79–94.

14. Garvin David A. Making the Case. Professional education for the world of practice [Электронный ресурс] // Harvard Magazine. September-October 2003. – URL: <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html> (дата обращения: 23.07.2022).

15. Scholtz D. Case studies as pedagogy for reading development within a vocational education context [Электронный ресурс] // Southern African Linguistics and Applied Language Studies. 2017. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Case-studies-as-pedagogy-for-reading-development-a-Scholtz/d680bfd89e1fb6264395d30553725f6b67075141> (дата обращения: 23.07.2022).

References

1. Buckley, R., Caple, J., 2002. Theory and Practice of Training. St. Petersburg: Peter Publ., 352 p. (In Russ.)

2. Demakova, I. D., 2009. Ideology, logic and content of the educational activities of the modern class teacher. Bulletin of the Kostroma State Uni-

- versity. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 15, no. 3, pp. 173–177. (In Russ.)
3. Dolgorukov, A. M., 2002. Case study as a way of understanding. A practical guide for a tutor of the Open Education system based on distance technologies. Moscow: Center for Intensive Education Technologies, pp. 21–44. (In Russ.)
4. Mayorova-Shcheglova, S. N., 2014. Transformations of childhood at the beginning of the XXI century: to clarify the concept of social construction of childhood. Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series «Philosophy. Sociology. Art Criticism», no. 4 (126), pp. 173–183. (In Russ.)
5. Mudrik, A. V., 2000. Social Pedagogy: Proc. for stud. ped. universities. Moscow: Publishing Center «Academ», 200 p. (In Russ.)
6. Paletskaya, T. V., Ryumina, T. V., 2014. Child of the 21st century: problems, development prospects. Interactive education [online], no. 52. Available at: <http://io.nios.ru/articles2/1/9/rebenok-21-veka-problemy-perspektivy-razvitiya> (In Russ.)
7. Panfilova, A. P., 2012. Brainstorming in collective decision making: textbook. allowance. 3rd ed., erased. Moscow: FLINTA Publ., 318 p. (In Russ.)
8. Prutchenkov, A. S., 2001. Socio-psychological training at school. 2nd ed., supplement. and reworked. Moscow: Publishing House of EKSMO-Press, 640 p. (In Russ.)
9. Selivanova, N. L., 2009. Realities and possibilities of the class teacher's activity. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 15, no. 3, pp. 171–173. (In Russ.)
10. Smirnova, Zh. V., Vaganova, O. I., Karpova, M. A., 2018. The role of discussion learning technology in the formation of students' communicative competencies. Modern studies of social problems (electronic scientific journal), vol. 9, no. 9-2, pp. 113–116. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Titova, E. V., 1993. If you know how to act. Moscow: Enlightenment, 191 p. (In Russ.)
12. Feldstein, D. I., 2009. Modern Childhood: Problems and Ways to Solve. Bulletin of Practical Psychology of Education, no. 2 (19), pp. 28–32. (In Russ.)
13. Filipova, A. G., 2012. Social space of childhood: principles of territory marking. Journal of Social Policy Research, no. 10 (1), pp. 79–94. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Garvin, D. A., 2003. Making the Case. Professional education for the world of practice. Harvard Magazine [online]. Available at: <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (accessed: 23.07.2022). (In Eng.)
15. Scholtz, D., 2017. Case studies as pedagogy for reading development within a vocational education context. Southern African Linguistics and Applied Language Studies [online]. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Case-studies-as-pedagogy-for-reading-development-a-Scholtz/d680bfd89e1fb6264395d30553725f6b67075141> (accessed: 23.07.2022) (In Eng.)

Информация об авторе

Е. М. Скрыпникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, katrine13@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Ekaterina M. Skrypnikova, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor Department of Pedagogy and Psychology, Institute of the History of Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, katrine13@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Submitted 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья

УДК 378.048.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.07

Факторы и барьеры саморазвития аспирантов в контексте непрерывного педагогического образования

Серякова Светлана Брониславовна¹

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, которая устойчиво находится в зоне внимания академического сообщества и сегодня актуализировалась в связи с переходом в текущем году аспирантской подготовки на новую модель, являясь важным компонентом непрерывного педагогического образования в обеспечении воспроизводства кадров для высшей школы. Отмечается необходимость использования ресурса саморазвития будущих педагогов высшей школы, их готовности к обучению и самообразованию. В результате данного исследования определены уровни значимости факторов творческого саморазвития педагогов высшей школы по четырем группам – социальных, организационно-педагогических, психолого-педагогических, психологических (личностных) и барьеров саморазвития, выявленных в результате проведенного анкетирования российских и иностранных аспирантов. Показаны результаты сравнительного анализа полученных данных.

Цель статьи – определение уровня значимости факторов и выявление барьеров саморазвития российских и иностранных аспирантов на основе анкетирования, сравнительный анализ полученных данных.

Методология и методы. Методологию исследования составили положения теории профессионально-личностного развития педагога В. А. Сластенина, становления педагога субъектом саморазвития в контексте непрерывного педагогического образования. Применялись теоретические (анализ научной информации, сравнение, обобщение) и эмпирические (анкетирование, анализ продуктов деятельности аспирантов) методы исследования.

Результаты. Определены и проанализированы уровни значимости четырех групп факторов саморазвития будущих педагогов высшей школы – российских аспирантов и аспирантов из других стран, а также барьеры саморазвития, отмеченные аспирантами. Наиболее значимые факторы саморазвития российских аспирантов – психологический (личностный) и профессионально-педагогический, самый существенный барьер – социальный (в т. ч. отсутствие жилищных условий, низкая заработная плата). У иностранных аспирантов наиболее значимыми факторами определены профессионально-педагогический и социальный, барьерами являются организационно-педагогический и социальный факторы. Предложены варианты направлений деятельности организации по снижению барьеров саморазвития аспирантов.

Ключевые слова: факторы и барьеры саморазвития; аспиранты; подготовка аспирантов; преподаватель высшей школы; непрерывное педагогическое образование

Для цитирования: Серякова С. Б. Факторы и барьеры саморазвития аспирантов в контексте непрерывного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 70–83. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.07>

Финансирование. Работа выполнена в рамках темы № 122061400040-2 государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Scientific article

Factors and Barriers of Self-Development of Postgraduate Students in the Context of Continuous Teacher Professional Development

Svetlana B. Seryakova¹

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of training scientific and scientific-pedagogical personnel in postgraduate school. The academic community has drawn an increasing attention to this aspect and this year it has taken on a new urgency due to the transition of postgraduate training to a new model which is an important component of continuous teacher professional development aimed at availability of staff replacement for higher education. The authors note the importance of using the resources for self-development of future university teachers as well as their readiness for learning and self-improvement. As a result of this study, significance levels of the factors of future university teachers' creative self-development were determined in four groups – social, organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, psychological (personal) and barriers to self-development, identified as a result of a survey of Russian and foreign postgraduate students. The authors presented the results of a comparative analysis of the obtained data. The purpose of the article is to determine the level of significance of factors and identify barriers to self-development of Russian and foreign postgraduate students based on a questionnaire on four groups of factors/barriers, and a comparative analysis of the data obtained. Methodology and methods. The research methodology was based on the provisions of the theory of professional and personal development of the teacher V.A. Slastenin, becoming his subject of self-development in the context of continuous pedagogical education.

The authors used theoretical (analysis of scientific information, comparison, generalization) and empirical (questionnaires, analysis of products of postgraduate students' activity) research methods. Results.

The authors determined and analysed the levels of significance of four groups of factors and the barriers of self-development of future teaching staff of higher education — Russian postgraduate students and postgraduate students from other countries. The most significant factors in the self-development of Russian postgraduate students are psychological (personal) and professional and pedagogical, the most significant barrier is social (including lack of housing conditions, low wages). For foreign postgraduate students, the most significant factors are professional-pedagogical and social, barriers are organizational-pedagogical and social factors. Finally, the authors proposed the options for the organization's activities to reduce barriers to self-development of postgraduate students.

Keywords: factors and barriers of self-development; postgraduate students; postgraduate student training; university teacher; continuous teacher professional development

For citation: Seryakova, S. B., 2022. Factors and barriers of self-development of postgraduate students in the context of continuous teacher professional development. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 70–83. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.07>

Funding. The work was carried out within the framework of the theme No. 122061400040-2 of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation.

Введение. Система непрерывного педагогического образования ориентирована на профессиональное развитие педагогов, в том числе преподавателей высшей школы, которые часто не имеют педагогического образования. Проблема подготовки кадров высшей квалификации в соответствии с уходящей моделью аспирантуры получила широкое обсуждение в научных и научно-педагогических кругах, на разного уровня научных конференциях и семинарах, на страницах ведущих журналов опубликованы статьи по проблеме целесообразности стандартизации подготовки аспирантов, отмечается недостаточная разработанность концепции аспирантуры без обязательного выхода на защиту, низкая продуктивность «учебной» аспирантуры [9], перегруженность аудиторными занятиями, текущей и промежуточной аттестацией, что, как отмечалось в выступлениях и публикациях, мешает аспиранту сосредоточиться на исследовании, написании диссертации и, соответственно, является препятствием к выходу на защиту по окончании аспирантуры [3; 5–7; 11; 15; 18].

В публикациях нашли отражение проблемы взаимодействия аспирантов со своими научными руководителями, отмечается наличие ряда барьеров в их эффективном взаимодействии, необходимость повышения квалификации научных руководителей в области управления/менеджмента в науке, высокая занятость научных руководителей, неготовность и низкая мотивация к научному руководству [9; 18; 20]. Обеспеченность вызывает низкая мотивация аспирантов и к обучению, и к научно-исследовательской деятельности.

В рамках реализации ОП аспирантуры в соответствии с ФГОС ВО осуществляется на данный момент и подготовка педагога высшей школы, ее эффективность также находит отражение в научных дискуссиях.

Отмечается сложность и значимость преподавательской деятельности педагога высшей школы, высокие требования к его профессиональной компетентности и личностным качествам, многогранность и многопрофильность педагогической (учебной и учебно-методической), воспитательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности преподавателя вуза [2].

Предлагались различные пути повышения эффективности аспирантуры: переход на новую нормативную базу, в том числе регламентирующую требования к научным руководителям [9], разработка различных ФГОСов – для исследовательской и педагогической аспирантуры [16], модель совмещенной аспирантуры с магистратурой [20], трудоустройство аспирантов в академические институты [9], персонализированная подготовка через построение индивидуальной образовательной траектории [17]; различные варианты снижения нагрузки научного руководителя через практику соуправления, распределённого руководства, оказания научно-методической поддержки научным руководителям [14; 19].

С целью повышения эффективности аспирантской подготовки в текущем году введены изменения в нормативной базе, утверждены Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся¹. В содержании ФГТ четко определены требования к исследованию – итоговой аттестации по программам аспирантуры (адъюнктуры), которая будет проводиться в форме оценки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук,

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 20.10.2021 г. № 951. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111230037> (дата обращения: 02.09.2022).

но требования к подготовке научно-педагогических кадров в части педагогической компоненты не отражены. Содержание образовательного компонента программы будет определяться разработчиками программ аспирантуры и есть опасения, что во многих программах не останется педагогических курсов, а отсюда – риск прихода в высшую школу остепененных кадров высшей квалификации с недостаточным уровнем педагогической компетентности.

Несомненно, важными факторами эффективной подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) являются внешние, институциональные, которые зависят от условий, обеспечиваемых организациями, осуществляющими эту подготовку. Но в аспирантской подготовке не менее важным фактором является внутренняя мотивация аспиранта, его способность к самообучению и саморазвитию, к рефлексии результатов своего продвижения в научно-исследовательской и образовательной деятельности. Учитывая практический опыт реализации программ аспирантской подготовки, представляется важным определить наиболее значимые факторы и барьеры саморазвития аспирантов как механизма реализации непрерывного образования по овладению исследовательскими и преподавательскими компетенциями.

Цель статьи – определение уровня значимости факторов и выявление барьеров саморазвития российских и иностранных аспирантов как механизма реализации непрерывного образования на основе анкетирования, сравнительный анализ полученных данных.

Теоретическое обоснование исследования. Сегодня в аспирантуру приходят и совсем молодые выпускники магистратуры, и довольно взрослые люди, в том числе преподаватели различных образовательных организаций, с разным базовым образованием и различной мотивацией к обучению в аспирантуре и к научной работе. В ряде

публикаций освещалась данная проблема, коллеги показывали результаты опросов аспирантов о мотивах к поступлению в аспирантуру, по разным данным от 23 % до 68 % аспирантов планируют в дальнейшем преподавать в вузах [8; 12; 13; 18].

Деятельность современного преподавателя высшей школы существенно изменилась и требует соответствующей подготовки. В работах излагается широкий перечень личностных качеств и профессиональных педагогических компетенций, которыми следует овладеть аспирантам для успешной деятельности в высшем образовании в ситуации динамичных изменений, повышения требований к его качеству со стороны государства и общества, запросов обучающихся [2; 8; 10; 21; 22; 25], предлагаются различные пути повышения эффективности педагогического образования аспирантов [12; 23; 27; 28].

Отмечается многогранность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, работающего как в системе «человек – человек» – в преподавательской деятельности, так и в системе «человек – наука» – в научно-исследовательской и научно-методической работе [10], многомерность и сложность организации – педагогической (учебной и методической), воспитательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности преподавателя вуза, при ведущей роли именно педагогической деятельности, в которой интегрируются и проявляются другие виды деятельности [2; 12]. Авторы пишут об усложнении трудовой функции профессорско-преподавательского состава вузов, обусловленном появлением новых задач в профессиональной деятельности, отмечая, что «...происходящие изменения оказывают существенное влияние на позицию субъектов образовательного процесса, актуализируют их ответственность за свою компетентность и квалификацию» [12, с. 115].

Данная проблема является предметом

изучения и зарубежных ученых, в них отмечается увеличение нагрузки и отчетностей преподавателей вузов, необходимость поддержки ученых в управлении сложностью выполнения их многочисленных ролей в качестве педагогов, исследователей и авторов в условиях трансформации высшего образования [29–31].

Возрастающие требования к функционалу вузовского преподавателя обострили внимание и к проблеме его профессионализма. А. П. Усольцев и Е. С. Кощеева вводят понятие «педагогические непрофессионалы», отразив в нем характеристику преподавателя вуза, не имеющего профессионального педагогического образования. Было установлено, что педагоги более ориентированы на обучающихся, а педагогические непрофессионалы – на содержание, отмечено, что они не всегда осознают собственные педагогические затруднения или скрывают их, что приводит к профессиональной деформации [27].

Данные результаты актуализируют проблему выявления факторов и барьеров эффективной аспирантской подготовки в контексте непрерывного педагогического образования.

Проблеме барьеров в аспирантском обучении посвящен ряд исследований [9; 20; 24; 26], одно из них – исследование Г. У. Матушанского с соавторами, в котором отмечены барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации. Авторы предлагают варианты мероприятий по уменьшению влияния выявленных барьеров на уровне аспиранта, учреждения, научного руководителя и государства [20].

Показателен полученный исследователями результат – низкий уровень компетенций в области самообразовательной деятельности, который выделили уже защитившиеся аспиранты и научные руководители, причем данный барьер не был отмечен самими аспирантами [20, с. 59].

Этот результат аналогичен результатам

наших наблюдений и обобщения опыта работы с российскими и зарубежными аспирантами, актуализирует изучение проблемы факторов и барьеров профессионально-личностного саморазвития аспиранта. В исследовании мы исходим из определения понятия «фактор» как движущей силы, причины какого-либо процесса, «барьер» – препятствие.

Методология и методы исследования.

Методологию исследования составили положения теории профессионально-личностного развития педагога В. А. Сластенина, становления педагога субъектом саморазвития в контексте непрерывного педагогического образования. Исследование проводилось на базе Московского педагогического государственного университета. Выборку составили 160 аспирантов-первокурсников, обучающихся на разных направлениях подготовки (80 российских аспирантов и 80 – иностранных). Все аспиранты имеют высшее образование, возраст от 23 до 42 лет.

В исследовании использовались теоретические (изучение и анализ научных публикаций по проблеме подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, анализ продуктов деятельности аспирантов, систематизация, сравнение и др.) и эмпирические (анкетирование, наблюдение) методы исследования.

В выявлении факторов и барьеров творческого саморазвития использовалась методика В. И. Андреева «Изучение факторов и барьеров творческого саморазвития вузовского педагога», позволяющая определить социальные, организационно-педагогические, профессионально-педагогические и психологические (личностные) факторы и барьеры саморазвития. Аспирантам было предложено заполнить анкету, оценив фактор по 10-балльной шкале со знаком плюс (+) или барьер по 10-балльной шкале со знаком минус (–) [1].

Уровни определялись в соответствии со шкалой: 8–10 баллов – высокий,

5–7 баллов – средний, 1–4 балла – низкий уровень значимости.

Результаты исследования, обсуждение. В определении группы социальных факторов/барьеров было предложено оценить значимость следующих позиций для саморазвития: уровень заработной платы, бытовые условия, жилищные условия, условия для полноценного досуга, отдыха, уровень и качество медицинского обслуживания, условия для продолжения образования, повышения квалификации, условия для самообразования, наличие необходимой психолого-педагогической литературы, нравственно-психологический климат в коллективе.

Показательно, что 40,0 % российских аспирантов и 31,25 % аспирантов-иностранцев отметили высокую значимость группы социальных факторов в их саморазвитии. И именно по данной группе получено наибольшее количество ответов (18 российских аспирантов из 80 и 16 иностранных из 80) с указанием социальных факторов в качестве барьеров творческого саморазвития педагога. Аспиранты отмечают нерешенные проблемы с обеспеченностью жильем молодых людей, бытовые условия, невысокий уровень заработной платы, нравственно-психологический климат в коллективе серьезными барьерами их саморазвития.

Если сравнить данные, полученные в ходе анкетирования российских и иностранных обучающихся, видны отличия в определении высокого уровня значимости социальных факторов, аспиранты из зарубежья не придают столь большого значения социальному контексту их творческого саморазвития, определяя преимущественно на среднем уровне. Но именно данная группа факторов и российскими (22,5 %), и иностранными (20 %) аспирантами определена как самый существенный барьер их развития. Данные результаты вполне согласуются с уже имеющимися опубликованными результатами исследо-

ваний, возраст аспирантов – это молодежь, создающая свои семьи, которая сталкивается с рядом значимых для них проблем финансовой и жилищной неустроенности, мизерная стипендия не является финансовой поддержкой, и противоречие между имеющейся мотивацией к исследовательской или научно-педагогической работе и отсутствием социальной обеспеченности часто разрешается не в пользу науки.

В определении организационно-педагогических факторов или барьеров саморазвития следовало определить значимость следующих позиций: демократизм и творческий стиль в управлении кафедрой, уровень организации методической работы, концепция, основные направления развития кафедры, инновационная и экспериментально-исследовательская работа, связи с научными школами, возможность обучения на курсах повышения квалификации, наличие индивидуального плана самообразования, саморазвития, условия, которые способствуют творческой самореализации.

Высокую значимость организационно-педагогических факторов отметили российские аспиранты (60 %), в их числе – возможность обучения на курсах повышения квалификации; наличие индивидуального плана самообразования, саморазвития, уровень организации методической работы. Среди иностранных аспирантов лишь 26,25 % высоко оценили значимость организационно-педагогических факторов, 46,25 % респондентов отметили данную группу факторов средним уровнем значимости в их саморазвитии.

Мы полагаем, что признание российскими аспирантами столь высокого уровня значимости данной группы факторов объясняется пониманием ими традиционной приоритетности именно внешних факторов, определяемых образовательным учреждением, но не личной активностью и ответственностью самого аспиранта за результаты его научной и образовательной деятельности.

Низкий уровень значимости показателей группы организационно-педагогических факторов отметили 2,5 % респондентов российской подгруппы, незначимыми факторами отмечены: связи с научными школами, инновационная и экспериментально-исследовательская работа, концепция и основные направления развития кафедры, что позволяет предположить недостаточную осведомленность аспирантов о научных направлениях исследований на кафедрах, о существующих научных школах, о научных темах, в рамках которых работают их научные руководители, отсутствие продуктивного опыта исследовательской деятельности, в том числе, опыта участия в грантовых проектах. Часть аспирантов-первокурсников не видит в наличии научных школ, инновационной и экспериментально-исследовательской работы на кафедрах серьезного ресурса их саморазвития.

К организационно-педагогическим барьерам 6,25 % российских респондентов и 15 % иностранных обучающихся отнесли: отсутствие концепции, основных направлений развития кафедры, (не)возможность обучения на курсах повышения квалификации, отсутствие демократизма и творческого стиля в управлении кафедрой, отсутствие условий, которые способствуют творческой самореализации.

Высокозначимым среди факторов творческого саморазвития у российских аспирантов стала группа профессионально-педагогических факторов: профессионализм (высокий уровень профессиональных знаний, умений), культура педагогического общения, педагогическое мастерство, интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения и воспитания, умение творчески использовать опыт других, способность к сотворчеству, к сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами, стремление к высоким результатам своего труда, интерес к новым идеям в области психологии и педагогики, творческий потенциал.

Большинство российских респондентов (61,3 %) отметили высокую значимость профессиональных знаний и умений, культуру педагогического общения, интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения и воспитания, умение творчески использовать опыт других, способность к сотворчеству, к сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами, стремление к высоким результатам своего труда. Среди иностранных аспирантов лишь треть респондентов (33,75 %) данную группу факторов выделили как значимый фактор среди четырех групп, но высоким баллом отмечали значимость показателя: стремление к высоким результатам своего труда.

Психологические (личностные) качества (творческая инициатива, стремления к профессиональному росту, самосовершенствованию, интерес к педагогическим инновациям, способность к видению психологических проблем, способность к самоанализу, к осознанию своих достоинств и недостатков, уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению) выбраны российскими аспирантами как самый значимый фактор в их творческом саморазвитии. Большинство (63,75 %) российских аспирантов отмечают и осознают важность личностных качеств для саморазвития в успешном продвижении в научной и преподавательской деятельности, отмечая значимость личностного фактора. Около трети (28,75 %) иностранных аспирантов подчеркнули важность именно личностных факторов в творческом саморазвитии и почти половина (48,75 %) данной группы респондентов считают, что уровень значимости психологических (личностных) факторов – средний.

Если сравнить оценку группы психологических (личностных) барьеров в творческом саморазвитии, мы увидим, что иностранные аспиранты (7,5 % выборки) осознают недостаточность развития личностных качеств, способствующих их самостоятельности в овладении научно-ис-

следовательскими и преподавательскими компетенциями, среди российских аспирантов только 1,25 % выборки отметили следующие личностные качества как барьеры их творческого саморазвития: способность к самоанализу, к осознанию своих достоинств и недостатков; способность к самоорганизации, самоуправлению, уровень методологической исследовательской культуры.

48,75 % иностранных обучающихся отнесли к данной группе факторов как

факторам со средними показателями значимости, отметив более высоко, как выше было сказано, значимость профессионально-педагогических факторов, что позволяет предположить различия в ценностях целеполагания образовательных систем различных стран.

Результаты определения значимости четырех групп факторов и барьеров саморазвития российских аспирантов представлены на рисунке 1, иностранных аспирантов – на рисунке 2.

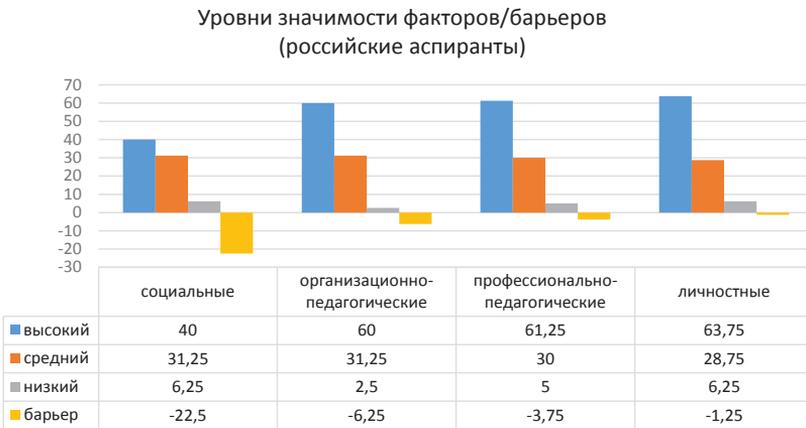


Рис. 1. Значимость факторов и барьеров в саморазвитии российских аспирантов, проц.

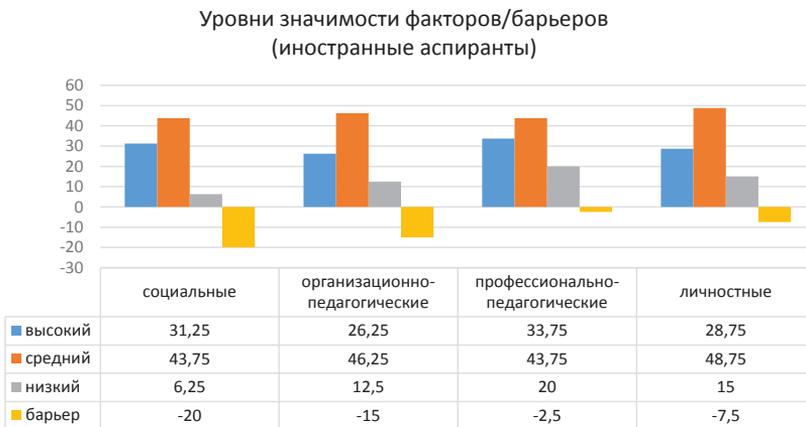


Рис. 2. Значимость факторов и барьеров в саморазвитии иностранных аспирантов, проц.

Сравнительный анализ полученных данных позволил выявить общее и отличное в отношении российских и иностранных аспирантов к значимости внешних (социальных и организационно-педагогических) и внутренних (профессионально-педагогических и психологических (личностных)) факторов и определении барьеров их творческого саморазвития (табл. 1).

Таблица 1

Уровни значимости факторов/барьеров для российских (РА) и иностранных (ИА) аспирантов, проц.

Факторы (барьеры)/ Уровни	социальные		организационно-педагогические		профессионально-педагогические		психологические (личностные)	
	РА	ИА	РА	ИА	РА	ИА	РА	ИА
высокий	40	31,25	60	26,25	61,25	33,75	63,75	28,75
средний	31,25	43,75	31,25	46,25	30	43,75	28,75	48,75
низкий	6,25	6,25	2,5	12,5	5	20	6,25	15
барьер (-)	22,5	20	6,25	15	3,75	2,5	1,25	7,5
Итого	100	100	100	100	100	100	100	100

Как видно из таблицы, наиболее сопоставимы результаты определения российскими и иностранными аспирантами уровней значимости факторов и барьеров социальной группы в их творческом саморазвитии; результаты по трем группам (организационно-педагогические, профессионально-педагогические и психологические (личностные) факторы) имеют различия – они высоко значимы для российских аспирантов и имеют преобладающий средний коэффициент значимости у иностранных аспирантов; барьером для 15 % иностранных и 6,25 % российских аспирантов оказались факторы организационно-педагогической группы; для 7,5 % иностранных в отличие от 1,25 % российских аспирантов психологические (личностные) факторы также являются барьерами их творческого саморазвития.

Аспиранты не всегда связывают существующие проблемы в освоении программы с дефицитами их уровня подготовки и со своими личностными качествами, определяя значимыми в саморазвитии именно внешние барьеры. Мы предполагаем, что это обусловлено как недоста-

точным уровнем их подготовки (особенно, если базовое образование не соответствует направлению подготовки), так и несформированностью навыка профессионально-личностной рефлексии, способности к самообразованию и саморазвитию.

Возможные направления деятельности организации по снижению барьеров саморазвития аспирантов:

а) на вступительных испытаниях дополнительно ввести написание мотивационного эссе, в котором абитуриент должен отразить заинтересованность в обучении, продемонстрировать грамотность (и эта проблема существует в аспирантуре), владение научной терминологией, показать свой опыт исследовательской деятельности, опыт преодоления проблем, уровень успеваемости;

б) в критерии оценивания включить имеющийся научный задел исследования, в том числе опубликованные материалы по предполагаемой теме;

в) с первых недель обучения в аспирантуре проводить погружение в научно-исследовательскую деятельность через методологические семинары с участием

ведущих профессоров и доцентов, научных руководителей с целью знакомства аспирантов с научными школами, их создателями и представителями, обсуждения перспективных научных тем кафедры и вклада исследований аспирантов в их разработку;

г) активно включать аспирантов в работу научно-образовательных центров (НОЦ), интегрирующих межкафедральные научные и образовательные ресурсы в разработке перспективных тем в университете;

д) интеграция науки, высшего образования и сферы труда;

е) участие в грантах для молодых ученых на уровне вуза, региона, РФ (например, проекты в РФФИ), международных проектах;

ж) сохранение в образовательной части аспирантской программы педагогического модуля с целью подготовки научно-педагогических кадров высшей школы для различных направлений подготовки.

Заключение. Анализ результатов проведенного исследования показал значимые для российских и иностранных аспирантов

факторы и имеющиеся барьеры саморазвития, что позволило определить ресурсы в возможности минимизации внутренних профессионально-педагогических и психологических (личностных) барьеров саморазвития аспирантов с целью повышения качества их подготовки к научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Перспективным представляется введение ряда дополнительных мер на этапе вступительных испытаний в аспирантуру и на начальном этапе обучения.

Важнейшим механизмом профессионального развития является саморазвитие, и отсюда становится крайне важной способность аспиранта к самооценке профессионально важных личностных качеств, к профессионально-личностной рефлексии, к самостоятельному определению наиболее значимых факторов и существующих барьеров саморазвития как основы профессионально-личностного развития будущих научных и научно-педагогических кадров в контексте непрерывного педагогического образования.

Список источников

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпичина А. П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 8-9. – С. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19
3. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малошюнок Н. Г., Терентьев Е. А. Портрет современного российского аспиранта. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 60 с.
4. Бедный Б. И., Бекова С. К., Рыбаков Н. В., Терентьев Е. А., Ходеева Н. А. Профессиональная аспирантура: мировой опыт и российский контекст // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 10. – С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21
5. Бедный Б. И., Дятлова К. Д., Рыбаков Н. В. Государственный экзамен как способ оценки преподавательских компетенций выпускников аспирантуры // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 5. – С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-52-623>.
6. Бедный Б. И., Миронос А. А., Рыбаков Н. В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 8-9. – С. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54>
7. Бедный Б. И., Миронос А. А., Рыбаков Н. В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 10. – С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
8. Бедный Б. И., Сапунов М. Б. и др. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 1. – С. 130–146.

9. *Биричева Е. В., Фаттахова З. А.* Эффективность взаимодействия научного руководителя и аспиранта в вузе и в академии наук // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 1. – С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-9-22
10. *Боголепова С. В., Шадрова Е. В.* Компетенции лучших преподавателей: сравнительный анализ мнений студентов классического и исследовательского университетов // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 73–94.
11. *Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Шатилов А. Б., Парма Р. В.* Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 1. – С. 24–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41
12. *Глубокова Е. Н.* Вариативность подготовки преподавателя современного вуза к решению профессиональных задач // РГПУ им. А. И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 114–122.
13. *Груздев И. А., Терентьев Е. А.* Данные против мифов: результаты социологического исследования // Высшее образование в России. – 2017. – № 7 (214). – С. 89–97.
14. *Зырянов В. В.* Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 10. – С. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37>.
15. *Каравалева Е. В., Костенко О. А., Маландин В. В., Мосичева И. А.* Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 1. – С. 9–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23
16. *Кашина М. А.* Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 8/9. – С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>
17. *Климова А. С., Красинская Л. Ф.* Индивидуальные образовательные траектории аспирантов: принципы проектирования и условия внедрения (на примере технического вуза) // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 11. – С. 110–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-110-124
18. *Красинская Л. Ф., Климова А. С.* Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 3. – С. 24–36.
19. *Малошонок Н. Г., Бекова С. К., Жучкова С. В.* Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 25–45. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45
20. *Матушанский Г. У., Завада Г. В., Матушанская Ю. Г.* Барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 8–9. – С. 55–66. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-55-66>
21. *Муратова Е. И., Попов А. И., Ракитина Е. А.* Технология формирования готовности выпускника в аспирантуре к преподавательской деятельности // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 1. – С. 52–59.
22. *Полякова Т. Ю., Приходько В. М.* Компетенции преподавателя технического вуза // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 7. – С. 61–78. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-61-78
23. *Попова Н. Г., Биричева Е. В.* Подготовка молодых учёных в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. – 2017. – № 208 (1). – С. 5–14.
24. *Рыбаков Н. В.* Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 7. – С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95>.
25. *Сенашенко В. С.* О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. – 2017. – № 2 (209). – С. 36–44.
26. *Сероштан М. В., Артамонова К. А., Акимова Г. З., Бережная Е. В., Сероштан Е. В.* Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 46–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66
27. *Усольцев А. П.* Феномен педагогического непрофессионализма преподавателей вузов // Педагогическое образование в России. – 2022. –

№ 3. – С. 26–41.

28. Чучалин А. И. Подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9 (215). – С. 5–21.

29. Clegg S. Academic identities under threat? // British educational research journal. – 2008. – Vol. 34. – P. 329–345. DOI: 10.1080/01411920701532269

30. Schmidt H. G., Cohen-Schotanus J., van der Molen H. T., Splinter T. A. W., Bulte J., Hold-

rinet R., van Rossum H. J. M. Learning more by being taught less: a “time-for-self-study” theory explaining curricular effects on graduation rate and study duration // Higher education. – 2010. – Vol. 60. – P. 287–300. DOI: 10.1007/s10734-009-9300-3

31. Zukas M., Malcolm J. Reassembling academic work: a sociomaterial investigation of academic learning // Studies in continuing education. – 2019. – Vol. 41. – P. 259–276. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1482861

References

1. Andreev, V. I., 2013. Pedagogy of the higher school. Innovative and prognostic course: textbook. Kazan: Center for Innovative Technologies, 500 p. (In Russ.)

2. Batrakova, I. S., Glubokova, E. N., Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P., 2021. Changes in University Teacher’s Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Education. Higher Education in Russia, vol. 30, no. 8-9, pp. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19 (In Russ., abstract in Eng.)

3. Bekova, S. K., Gruzdev, I. A., Dzhafarova, Z. I., Maloshonok, N. G., Terentiev, E. A., 2017. Portrait of a modern Russian graduate student. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: NRU HSE, 60 p. (In Russ.)

4. Bednyi, B. I., Bekova, S. K., Rybakov, N. V., Terentev, E. A., Khodeeva, N. A., 2021. Professional Doctorates: International Experience and Russian Context. Higher Education in Russia, vol. 30, no. 10, pp. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21 (In Russ., abstract in Eng.)

5. Bednyi, B. I., Dyatlova, K. D., Rybakov, N. V., 2019. State Examination as a Way to Assess Postgraduate Students’ Teaching Competencies. Higher Education in Russia, vol. 28, no. 5, pp. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-52-62> (In Russ., abstract in Eng.)

6. Bednyi, B. I., Mironos, A. A., Rybakov, N. V., 2019. Doctoral Education as an Institutional Resource for Training Research and Higher Education Personnel. Higher Education in Russia, vol. 28, no. 8-9, pp. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54> (In Russ., abstract in Eng.)

7. Bednyi, B. I., Mironos, A. A., Rybakov, N. V., 2019. How Russian Doctoral Education Fulfills Its Main Mission: Scientometric

Assessments (Article 2). Higher Education in Russia, vol. 28, no. 10, pp. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Bednyi, B. I., Sapunov, M. B. et al., 2019. A New Model of Russian Doctoral Education: Problems and Prospects (Round Table). Higher Education in Russia, t. 28, no. 1, pp. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146> (In Russ., abstract in Eng.)

9. Biricheva, E. V., Fattakhova, Z. A., 2021. The Effectiveness of Interaction between Scientific Supervisors and Postgraduate Students at the University and at the Academy of Sciences. Higher Education in Russia, vol. 30, no. 1, pp. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-9-22. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Bogolepova, S. V., Shadrova, E. V., 2021. Competencies of best university instructors: comparative analysis of students’ opinions at classical and research universities. Pedagogy and Psychology of Education, no. 3, pp. 73–94. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Brodovskaya, E. V., Dombrovskaya, A. Yu., Shatilov, A. B., Parma, R. V., 2022. Teacher Training Doctoral Studies Basic Parameters and Development Vectors in Russia and in the World: The Results of the Global Study of Leading Universities. Higher Education in Russia, vol. 31, no. 1, pp. 24–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-24-41 (In Russ., abstract in Eng.)

12. Glubokova, E. N., 2014. Variety of Approaches. to Training HEI Teachers for solving professional Problems. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, no. 167, pp. 114–122. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Gruzdev, I. A., Terent’ev, E. A., 2017. Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities. Ed-

- ucation in Russia, no. 7 (214), pp. 89–97. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Zyryanov, V. V., 2019. Research Supervisor: Between the Challenges of Time and the Realities of Higher Education. *Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 10, pp. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37>. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Karavaeva, E. V., Kostenko, O. A., Malandin, V. V., Mosicheva, I. A., 2022. PhD Programs as a Basic Tool of Human Capacity Building in Russian Science. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 1, pp. 9–23. DOI: [10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23) (In Russ., abstract in Eng.)
16. Kashina, M. A., 2020. Negative Effects of Reforming Russian Graduate School: Analysis and Ways to Minimize. *Higher Education in Russia*, vol. 29, no. 8/9, pp. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70> (In Russ., abstract in Eng.)
17. Klimova, A. S., Krasinskaya, L. F., 2021. Postgraduate Students' Individual Educational Paths: Design Principles and Implementation Conditions (on the Example of a Technical University). *Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 11, pp. 110–124. DOI: [10.31992/0869-3617-2021-30-11-110-124](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-11-110-124) (In Russ., abstract in Eng.)
18. Krasinskaya, L. F., Klimova, A. S., 2020. Doctoral Programs Are in Anticipation of Change: Postgraduates and Their Scientific Supervisors' Readiness. *Higher Education in Russia*, vol. 29, no. 3, pp. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36> (In Russ., abstract in Eng.)
19. Maloshonok, N. G., Bekova, S. K., Zhuchkova, S. V., 2022. How to Retain Quality under Expansion: Practices to Overcome Negative Consequences of Massification in Doctoral Education. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 5, pp. 25–45. DOI: [10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45) (In Russ., abstract in Eng.)
20. Matushanskaya, G. U., Zavada, G. V., Matushanskaya, Yu. G., 2019. Barriers Impeding Postgraduate Training and Dissertation Submission and Defense. *Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 8-9, pp. 55–66. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-55-66>. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Muratova, E. I., Popov, A. I., Rakitina, E. A., 2017. Technology of formation of readiness of post-graduates for lecturing activity. *ALMA MATER Higher School Herald*, no. 1, pp. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.01-17.052> (In Russ., abstract in Eng.)
22. Polyakova, T. Yu., Prikhodko, V. M., 2022. Technical University Teacher Competences in Russia and Abroad. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 7, pp. 61–78. DOI: [10.31992/0869-3617-2022-31-6-61-78](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-61-78) (In Russ., abstract in Eng.)
23. Popova, N. G., Biricheva, E. V., 2017. Training Young Researchers at the Postgraduate Level: In Search of a Goal. *Higher Education in Russia*, no. 1 (208), pp. 5–14. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Rybakov, N. V., 2018. A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students. *Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 7, pp. 86–95 (In Russ., abstract in Eng.)
25. Senashenko, V. S., 2017. On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles. *Higher Education in Russia*, no. 2 (209), pp. 36–44. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Seroshtan, M. V., Artamonova, K. A., Aki-mova, G. Z., Berezhnaya, E. V., Seroshtan, E. V., 2022. Doctoral Studies in the Context of Global Trends: Problems and Key Factors of Development. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 5, pp. 46–66. DOI: [10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66) (In Russ., abstract in Eng.)
27. Usoltsev, A., Kosheeva, E. S., 2022. The phenomenon of pedagogical unprofessionalism university teachers. *Pedagogical Education in Russia*, no. 3, pp. 26–41. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Chuchalin, A. I., 2017. Preparation of PhD Students for Pedagogical Activity in Higher Education. *Higher Education in Russia*, no. 8/9 (215), pp. 5–21. (In Russ., abstract in Eng.)
29. Clegg, Sue, 2008. Academic identities under threat? *British educational research journal*, vol. 34, pp. 329–345. DOI: [10.1080/01411920701532269](https://doi.org/10.1080/01411920701532269) (In Eng.)
30. Schmidt, H. G., Cohen-Schotanus, J., van der Molen, H. T., Splinter, T. A. W., Bulte, J., Holdrinet, R., van Rossum, H. J. M., 2010. Learning more by being taught less: a “time-for-self-study” theory explaining curricular effects on graduation rate and study duration. *Higher education*, vol. 60, pp. 287–300. DOI: [10.1007/s10734-009-9300-3](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9300-3) (In Eng.)
31. Zukas, M., Malcolm, J., 2019. Reassembling academic work: a sociomaterial investigation of academic learning. *Studies in continuing education*, vol. 41, pp. 259–276. DOI: [10.1080/0158037X.2018.1482861](https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1482861) (In Eng.)

Информация об авторе

С. Б. Серякова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4294-2373>, sb.seryakova@mpgu.su, Москва, Россия

Information about the author

Svetlana B. Seryakova, Dr. Sci. (Education), Prof. of the Department Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, sb.seryakova@mpgu.su, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4294-2373>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 08.08.22
Принята редакцией 15.09.2022

The paper was submitted 08.08.22
Accepted by the editors 15.09.2022

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.15293/1813-4718.2205.08

Ценностные приоритеты профессионального иноязычного образования: средовый подход

Буланкина Надежда Ефимовна¹, Цыбанёва Валентина Александровна², Серединцева Анна Сергеевна³

¹ Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, Россия

² Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

³ Волжский филиал Волгоградского государственного университета, Волжский, Россия

Аннотация. В пространстве неясных ценностных установок современного социума вопросы аксиологизации профессионального иноязычного образования становятся все более значимыми в аспекте формирования поликультурной картины мира личности, для которой лидерство, ответственность, профессионализм, коммуникативные компетенции, творческое отношение к профессии находятся в фокусе пристального внимания. Целевая установка данного микроисследования связана с поиском организационно-педагогических и научно-методических средств создания развивающей образовательной среды обеспечения и методической поддержки ценностного контекста содержательной технологичности как важного статуса современного профессионального образования в аспекте повышения значимости языковой подготовки личности обучающихся.

Теоретико-методологические приоритеты проведенного исследования – лидерство, профессионализм и компетентность – составляют базу моделирования и проектирования ценностного контекста инновационных развивающих педагогических практик, в основании которых языковая личность и ее мотивационная готовность к подлинной коммуникации в условиях драматизации как значимой и наиболее оптимальной технологии совершенствования иноязычной речевой деятельности. В результате проведенного исследования иноязычная речевая деятельность представлена как процесс культурного самоопределения личности в структуре авторского обучающего и развивающего курса по формированию произносительной сферы речи в ракурсе сопоставительного анализа родного и иностранного языка. Результаты поискового исследования отражены в презентации многоуровневой модели формирования содержательной технологичности как ценности на примере использования драматизации в реальном учебном процессе профессионального иноязычного образования.

Заключение содержит перспективы использования авторских педагогических и научно-методических находок с учетом ценностных приоритетов образовательных направлений профессионального образования. Статья может быть полезна исследователям, преподавателям вузов, учителям и методистам общеобразовательных организаций, занимающимся идентичными проблемами.

Ключевые слова: драматизация; произносительные навыки; фонетико-фонологическая компетенция; внутренняя речь; принципы драматизации; курс «Обучаем произношению с помощью драматизации»

Для цитирования: Буланкина Н. Е., Цыбанёва В. А., Серединцева А. С. Ценностные приоритеты профессионального иноязычного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.08>

Value Dominants of Professional Foreign Language Training: environment approach

Nadezhda E. Bulankina¹, Valentina A. Tsybaneva², Anna S. Seredintseva³

¹ Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Vocational Retraining of Education Workers, Novosibirsk, Russia

² Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

³ Volzhskiy branch of Volgograd State University, Volzhskiy, Russia

Abstract. Axiology of professional training and learning languages, both national and international, is under thorough consideration in the aspect of novel dominant values – leadership in education, culture-oriented goals of professional teaching, fruitful results, professional and communicative skills, etc. Thus, this trend needs to create optimal conditions in terms of the developing safe educational spaces for improving the effect professional language training as a whole, and to neutralize some of the negative value effects of the present day global situations of polycultural world.

Methodology of this research is focused on integrative approach – cognitive, competence, communication, culture, dominant values as the basic priorities for project methods and modeling development situations of authentic communication in the aspect of language and professional skills of students. The results determined in the threefold value dominant Model reflect on the developing safe educational spaces for improving Knowledge Content and Technology (Drama) that prove the positive fruitful effects of this micro survey in the frames of professional language education, training and learning via the authors' textbook on "Teaching pronunciation through dramatization" in accordance with the content of evaluation funds that stimulate culture self-determination of a personality and formation of polyculture picture of the world. Teaching pronunciation is positioned as an integral component of phonetic and phonological competence. While the concept of "dramatization" is described in terms of significant professional skills as additional potential for support of psychological balance and intellectual element of professional education.

In conclusion the effects of dramatization in the process of teaching pronunciation/training professional skills are summarized, and the prospects of using the authors' findings in practical classes of a foreign language training are indicated to improve professional skills in the main types of speech activity.

Keywords: dramatization; pronunciation skills; phonetic and phonological competence; internal speech; principles of dramatization; course "Teaching pronunciation through dramatization"

For citation: Bulankina, N. E., Tsybaneva, V. A., Seredintseva, V. A., 2022. Value Dominants of Professional Foreign Language Training. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.08>

Введение. Постановка проблемы. В курсе обновленных ценностных установок на лидерство, профессионализм и компетентность, от которых зависит развитость, воспитанность и обученность личности, содержательная технологичность профессионального иноязычного образования в данном исследовании рассматривается в качестве приоритетной ценности куль-

турно ориентированных педагогических практик.

Реализация данной программной установки – профессиональное образование как ценность, образование как модель будущего – зависит от множества факторов, прежде всего, от значимости мировоззренческого базиса, философии самого общества. Как положительный факт при-

знается, что образование – единственное средство движения к прогрессу; причем движение к прогрессу в значительной степени зависит от условий, способствующих безопасности (психологической и лингвистической), в базе которой установка на формирование поликультурной картины мира личности, способной к гуманитарной самоорганизации и культурному самоопределению в глобализированной коммуникации [1; 4; 13; 15; 20; 26].

В системе значимых факторов и эффективных организационно-педагогических условий формирования корпуса учебных платформ в региональной образовательной среде можно назвать такие ценностные установки, как открытость, лидерство, творчество, самостоятельность, инициативность, ориентация на общественные интересы в потоке глобальных трансформаций [2; 5; 7; 9; 11; 14; 17; 19; 22; 24; 28].

Одновременно продолжается поиск инновационных подходов, оптимальных средств и приемов, педагогических и методических, культивирования субъектной ценностной установки непосредственных участников образовательного процесса на результаты – учебные, личностные, предметные достижения [2; 5; 7; 9; 11; 14; 17; 19; 22; 24; 28].

Согласно многочисленным исследованиям [2; 4; 5; 8–11; 17; 23; 25; 27–29], этому может способствовать, в свою очередь, подлинная (authentic) коммуникация на всех уровнях функционирования образования, включающая все компоненты взаимодействия и взаимопонимания с представителями иной культуры или субкультур. Известный факт – социальное становление современной молодежи происходит в условиях неясных духовных ориентиров, когда их главные жизненные ценности больше подпадают под понятие «эгоцентризм».

Интеграция поисков культурно-образовательных практик, в базе которых гуманистические принципы, представляется особенно значимой для консолидации

всего общества и образования в частности. И как итог, позиционирование ценностных доминант в плоскости познания реалий современности, а также самопознания каждого человека в ракурсе гуманитарной самоорганизации и культурной самореализации [1; 4; 6; 17; 23; 25; 27] в поликультурном полиязыковом мире.

Причем языковая подготовка обучающихся становится одним из значимых факторов и ценных способов познания и осмысления поликультур и всего многообразия ценностей [1; 4; 6; 17; 25].

В рамках перечисленных тенденций и направлений обеспечения качественного профессионального образования, ориентированного на ценностный контекст образовательной среды в целом, цель данной статьи заключается:

а) в презентации результатов научного практико-ориентированного поиска организационно-педагогических, частнодидактических и методических средств в обновленном пространстве профессионального иноязычного образования;

б) в актуализации комплекса проблемных локусов и зон, связанных с решением содержательной технологичности профессионального образования непосредственно на предметном уровне;

в) в проблематизации методических вопросов продвижения драматизации как инновационной технологии на практических занятиях по формированию произносительной стороны иноязычной речевой деятельности.

Методология и методы исследования.

Теоретико-методологические стратегии отражены в обзоре и критическом анализе результатов фундаментальных исследований педагогической и научно-методической проблематики. В частности, проблематизируются вопросы повышения эффективности профессионального образования средствами иноязычного образования, основной ценностью которого становятся профессиональные умения, готовность

к аутентичной коммуникации, в основе которой содержательность и взаимопонимание. В контексте аксиологического и средового подходов рассматриваются актуальные аспекты моделирования педагогических стратегий и тактик использования драматизации/драмы в процессе освоения иноязычной культуры как средства повышения содержательной технологичности, в базе которого нацеленность на профессионализм и готовность. Эмпирические стратегии позиционируются в ракурсе реализации рекомендаций компетентностного, когнитивного, межкультурного и коммуникативного подходов, нашедших применение при разработке и апробации программного курса «Обучаем произношению с помощью драматизации» в соответствии с содержанием фондов оценочных средств (ФОС) в реальном учебном процессе вузов. Поисковое исследование фокусируется на языковых практиках в рамках данного курса.

Основной методологический посыл искомого исследования находит отражение в следующей сентенции: специфика обучения иностранному языку как ценностной составляющей профессионального иноязычного образования требует учета одного из значимых факторов – создание естественной безопасной развивающей среды, способствующей продуктивному общению непосредственных участников образовательного процесса как языковых личностей в условиях технологического тренда – креативного потенциала драматизации/драмы.

Результаты исследования и их об-суждение. Изложенные выше позиции становятся ценностным контекстом при разработке и реализации программы проведенного исследования в рамках трех-частной модели содержательной технологичности как ценностной составляющей профессионального иноязычного образования. Ценностные приоритеты находят отражение в трех целевых фреймах – кон-

цептуально-содержательный, технологи-ческий, критериально-содержательный – для решения основного вопроса в рамках структурного компонента авторского экс-периментального курса «Обучаем произ-ношению с помощью драматизации».

Целевая аудитория программы искомого исследования – студенты уровня В2, посещающие занятия по общему английскому языку и имеющие разный опыт изучения языка; цель программы – проверить эффек-тивность применения драматизации для от-работки интонации у студентов со средним уровнем владения английским языком, дра-ма предназначена для поощрения студентов и полного вовлечения их в процесс обуче-ния; методика измерения – анкетирование, включающее вопросы, связанные с основ-ными целями использования драматизации в обучении иностранному языку студентов. В обследовании приняли участие студен-ты, а также приглашенные преподаватели для оценки результатов в ходе включенного наблюдения, рефлексии и анкетирования студентов (две анкеты для студентов на выявление эффективности использования драматизации к подготовке основного эта-па занятия в ходе непосредственного обу-чения; студенты отвечают на пять вопро-сов, если у них есть время, то могут дать разъяснения) и преподавателей (анкета № 3 на выявление мотивационной готовно-сти студентов к осуществлению коммуни-кации в ходе обучения говорению, данный вид работы осуществляется на каждом эта-пе занятия). Приглашенные преподаватели заполняли подготовленные анкеты в виде таблицы, а также им предоставлялась воз-можность ответить на вопросы анкеты № 1 и 2, которые представлены ниже.

Анкета № 1

1. Понравилось ли вам использование драма-тизации на занятии? Отметьте что, по вашему мнению, испытывали студенты: спонтанность вовлеченность удовольствие.
2. Цели занятия достижимы? Определите

уровень сложности, объем работы, доступность для студентов.

3. Существует ли творческое «slowing down» на занятии? Наблюдается сознательное замедление хода занятия преподавателем.

4. Может ли урок быть связан с собственным опытом студентов? Наблюдается попытка связать деятельность на занятии с реальным жизненным опытом студентов.

5. Подготовлены ли студенты к обучению? Адекватно подготовлены физически и психологически к этой деятельности.

Анкета № 2

1. Понравилось ли вам занятие?

2. Пригодится ли вам учебный материал для общения в реальной жизни?

3. Было ли у вас достаточно времени, чтобы выполнить все задания?

4. Практиковали ли вы когда-нибудь подобное в своей жизни?

5. Хотите ли вы провести больше занятий с теми же видами деятельности?

Анкета № 3

1. Существуют ли ситуации/проблемы, требующие решения?

2. Возлагается ли ответственность на студента?

3. Все ли студенты вовлечены в работу?

В рамках данного курса проведен анализ комплекса заданий с точки зрения их эффективности и с позиции преподавателя, и с позиции студентов.

Фрейм первый (концептуально-содержательный) – инициирует создание региональной развивающей образовательной среды культурных педагогических практик [1; 25], в основании которых гуманистические ценности и культурные образцы, системно и целенаправленно реализующие концептуальные доминанты:

– философию диалогического антропоцентризма, а не прагматического технократизма;

– культуросообразную парадигму образования в противовес знаниецентрической

модели обучения;

– деятельностное понимание коммуникативности непосредственных участников современной образовательной среды как языковых личностей в качестве методологии организации процесса познания, развития, воспитания и учения;

– содержательность и информативность образовательной среды ситуативного характера, наполненность учебными стратегиями и тактиками в ракурсе драматизации/драмы, позволяющей комплексно решать задачи практического, обучающего, воспитательного и развивающего характера в пространстве речевого и коммуникативного взаимодействия;

– драматизация как инновационный стимул и прием повышения мотивации обучающихся и совершенствования производственной стороны иноязычной речевой деятельности и культуры, профессиональной компетенции в целом.

Иными словами, обновление образовательной парадигмы требует инновационных подходов и решений в ходе совершенствования языковой и коммуникативной культуры личности в системе ценностных приоритетов гуманитарного знания в аспекте выполнения культуросоцидающей и культуротворческой миссии образования.

Фрейм второй (технологический) – позиционирует систему организационно-педагогических условий продвижения драматизации как инновационной технологии коммуникативного обучения иностранным языкам в ракурсе культурных педагогических практик.

Драма, основанная на теории Л. С. Выготского о преобладании смысла над значением, предложения над словом и контекста над предложением, представляет собой правила внутренней речи; язык имеет как внешнюю, так и внутреннюю форму [26]. Именно последняя может «обеспечить наиболее ясное окно для мышления» [23, с. 92–93]. Во внутренней речи происходит переход к внутреннему общению от внешнего, тем

самым имеет место быть внутренний диалог, а также выражение мыслей в языковой форме, что предает им коммуникативный характер [8]. Внешняя речь – это превращение мыслей в слова, их материализация и объективация [23]. С внутренней речью происходит обратный процесс – речь превращается в мысль. Следовательно, их структура должна быть разной. В свою очередь, внутренняя речь является безмолвной и невысказанной и что она создает мышление, а не наоборот [26]. Эта идея отражена в драматизации, имитируя естественный процесс усвоения и фиксируя путь к новому значению слова. Причем обучающиеся могут быть вовлечены в бесконечное разнообразие коммуникативно-когнитивно значимых ситуаций благодаря творческому использованию учебных интроекций.

Психолингвистический и методологический анализ концепта «драматизация» позволяет представить следующие принципы:

- Интерактивное обучение, которое предполагает ведущими формами организации процесса обучения на практических аудиторных занятиях такие формы как парная и групповая, а также создание подлинного, аутентичного языкового пространства для содержательного общения.

- Обучение, ориентированное на студентов, которое предусматривает главную роль студентов в процессе обучения, что также мотивирует их личное творчество и вклад, а также учитывает их потребности и цели в обучении. В данном случае мы говорим о реализации такого важного принципа, который предусматривает создание такой учебной ситуации, в которой студент одновременно является учителем [12].

- Совместное обучение: подчеркивает некую «ансамблевою» природу аудитории и сотрудничество между участниками процесса обучения иностранному языку. Студенты обмениваются информацией и достигают своих целей обучения в группе. Более того, студентам должно быть разре-

шено быть ответственными за собственное обучение, при этом роль преподавателя становится менее доминирующей без потери уважения класса и контроля [29, с. 14–15].

- Целостный языковой подход: основан на идее, согласно которой студенты должны воспринимать язык как единое целое. В нем основное внимание уделяется необходимости комплексного подхода к обучению языку в контексте, значимом для студентов [12].

- Преподаватель, который готов отвечать учебным запросам своих студентов с целью осуществления осмысленного обучения и который думает о динамике преподавания [29]. Данный принцип добавим, так как признается приоритетным, поскольку именно данный принцип определяет роль преподавателя (последний) [12].

Сформулированные искомые принципы драматизации определяют ее специфику и признают в качестве одного из эффективных факторов реализации качественного обучения на практических занятиях по иностранному языку. Имеет место это быть в силу неограниченных возможностей драматизации как проявление речевой и языковой деятельности, интеллектуальной составляющей в ракурсе креативности и творческого подхода.

Фрейм третий (критериально-содержательный) – представляет проектирование образовательного пространства языковых практикумов по реализации культурных средств совершенствования произносительных навыков, входящих в деятельностный компонент фонетико-фонологической компетенции и представляющих звукопроизносительные и ритмико-интонационные навыки и умения.

Актуализацию данной реалии в рамках проведенного исследования связываем, прежде всего, с тем, что студенты не придают особого значения тому, как произносятся слова на английском языке, полагая, что при изучении иностранного языка важны информативность и содержательность

общения, а добиваться идеального произношения совсем необязательно; во-вторых, языковые знания (грамматика и словарный запас), являясь значимыми аспектами обучения иностранным языкам, теряют смысл, если говорящий не может правильно произнести те или иные слова [13]. И, наконец, в-третьих, значимость инкорпорации драматизации в учебный процесс связана и с тем, что само обучение произношению (без применения драматизации) студенты рассматривают как «скудное и лишённое воображения». В методике нередко находят оправдание этому факту, утверждая, что овладение моторно-перцептивными навыками – это все, что нужно для успешного общения [7], а моторно-перцептивные навыки развиваются на практических занятиях по иностранному языку с помощью типовых диалогов, отработки речевых конструкций, устные упражнения и так далее [20]. Понимание реальной ситуации обучения произношению, несомненно, стимулирует непрерывный поиск нового подхода к обучению произношению студентов, а также появление методических разработок в эту трансформации и преобладания тотальной цифровизации [1].

Для решения обозначенной проблемной задачи предлагается рассматривать ее в аспекте анализа компонентного состава фонетико-фонологической компетенции, а именно сделаем акцент только на деятельностном компоненте, который имеет следующую структуру: «1) перцептивный компонент (интегральные навыки и умения восприятия сегментных и супraseгментных единиц); 2) артикуляционный компонент (интегральные звукопроизносительные и ритмико-интонационные навыки и умения); 3) аутолингводидактический компонент (оперирование технологическими приемами и методами получения знаний и овладения слухопроизносительным автоматизмом с опорой на общую и учебную компетенции); 4) методический компонент (способность будущего препода-

вателя иностранного языка организовать процесс обучения иноязычному общению таким образом, чтобы обеспечить успешное овладение студентами иноязычной фонетико-фонологической компетенцией)» [5, с. 209].

Большая часть эмоций передается через интонацию, и для студентов важно провести ассоциацию между интонационным рисунком и порождающим его чувством [18]. Более того, интонация зависит не только от наших чувств, но и от настроения и расположения окружающих. Использование драматизации представляет ценность в том, что она непосредственно затрагивает чувства студентов и, следовательно, часто заставляет их осознавать необходимость выражать их надлежащим образом.

К ним относятся:

- расслабление и осанка: упражнения, направленные на снятие напряжения;
- дыхание: учимся контролировать и использовать дыхание в полной мере;
- тон: учимся использовать весь резонатор (рот, нос и глотку) для создания звуков;
- высота тона: упражнения, которые практикуют повышение и понижение голоса;
- артикуляция: произнесение скороговорок, песнопений или фрагментов стихов для обеспечения четкой речи [29, с. 64].

В ходе реализации искомого программного авторского курса отметим важность понимания студентами того факта, что они должны быть физически и психологически подготовлены к практике интонационного оформления речи. Такого рода установки помогают студентам подготовиться к переходу на следующий этап, на котором представлена новая иноязычная коммуникативно-значимая ситуация. На основе проведенного анализа отобран алгоритм по подготовке голоса к занятию, а также определены цели использования развивающих заданий.

Расслабление и осанка. Когда студенты напряжены, им трудно правильно произносить какие-либо звуки, т. к. их неподвиж-

ные тела определяют, как они дышат, и без контроля над своим дыханием студенты не могут полноценно использовать свои голоса. Преподаватель и студенты выполняют несколько простых действий, чтобы расслабиться:

- студенты встают прямо, ноги слегка расставлены, плечи расслаблены, голова поднята;
- студенты медленно поворачивают шею четыре раза влево и четыре раза вправо;
- студенты поворачивают плечи назад; сначала левое плечо четыре раза, затем правое плечо четыре раза; наконец, оба плеча вместе восемь раз;
- студенты вдыхают и поднимают руки на высоту плеч, затем выдыхают и поднимают их над головой;
- студенты тянут вверх десять раз правую руку, а затем десять раз левую;
- студенты вдыхают и опускают руки до уровня плеч, затем выдыхают и опускают руки по бокам;
- студенты массируют шею и плечи [29, с. 16].

Дыхание. Изучающие иностранные языки должны сознательно направлять свое дыхание, чтобы произносить правильные звуки. Преподаватель и студенты выполняют следующие действия:

- студенты кладут пальцы на ребра большими пальцами сзади, указывая на позвоночник, на три или четыре дюйма выше талии;
- студенты дышат;
- преподаватель контролирует;
- студенты вдыхают и выдыхают воздух на долгие звуки: а-а-а, о-о-о, е-е-е;
- студенты практикуют приведенную выше комбинацию с повышением и понижением высоты тона.

Тон. Изучающие язык учатся использовать рот, губы, челюсти и язык точно так же, как носители языка.

Чтение по губам. В парах студенты «произносят» сначала слова, затем короткие предложения, пока их партнеры не поймут,

что они говорят. Они не должны издавать ни звука, только использовать форму своего рта, чтобы передать сообщение.

Разделенные диалоги. У половины группы есть инициации различных диалогов, у другой половины должны быть ответы. Инициаторы должны громко и четко произнести свою часть с одной стороны комнаты, чтобы другие на другой стороне могли правильно ответить.

Высота тона. Студенты учатся напевать, скандировать или петь с повышением или понижением тона. «Бросать» стихотворение на всю аудиторию. Студенты стоят в разных углах комнаты и строчка за строчкой и один за другим произносят детский стишок.

Артикуляция. Студенты практикуют скороговорки: сначала все вместе, затем в парах и, наконец, поодиночке. Скороговорки помогают развить у студентов уверенность в себе и повысить их готовность к общению на иностранном языке. Группа ритмично и в быстром темпе читает легкие детские стихи, читать можно по кругу.

В рамках проведенного исследования предлагаем некоторые рекомендации относительно тиражирования программного курса «Обучаем произношению с помощью драматизации», реализуемого в первом семестре первого курса обучения в объеме 16 часов. В результате финального диагностического обследования обучающая программа авторского курса в искомой образовательной парадигме прошла успешную апробацию, у студентов сформированы мотивационная и интеллектуальная готовность обучающихся – студентов экспериментальной группы на 100 %; вовлечены в выполнение всех заданий; им удалось создать диалоги с соответствующей интонацией; действительно проявляли активность на уроке. В процессе работы над диалогами студенты занимались самостоятельно, не задавая дополнительных вопросов, что привело к сокращению предполагаемого времени на выполнение задания.

Студентам удалось разыграть свои диалоги на «сцене». Студенты подтвердили, что хотели бы повторить выполнение подобных заданий на последующих занятиях.

В начале курса студенты нуждались в поддержке и поощрении со стороны преподавателя, так как во время вводной части занятия были использованы аутентичные видеоматериалы повышенной трудности для понимания. Студенты успешно справились с выполнением поставленной задачи после обсуждения своих идей в парах. На этапе практики студенты сами решали, как лучше «выступить» (задание носило соревновательный характер), и выбирали наиболее приемлемый, по их мнению, способ.

Самостоятельно работая над интонационным оформлением диалогов без консультации с педагогом, поддерживали друг друга аплодисментами. На занятиях преподаватель выполняет роль «профессора театрального действия», но студенты чувствуют, что именно они являются «координаторами процесса». В процессе обучения удалось «замедлить» темп и адаптировать занятия к потребностям и возможностям студентов. Студенты отмечали в анкете, что у них «было достаточно времени, чтобы выполнить все задания. Коллега-наблюдатель также отметил этот факт, добавив, что замедление темпа урока не было очевидно.

Заключение. Ценностная образовательная парадигма – веление времени глобальных цивилизационных трансформаций. Решение многих проблем современности видится исследователям и разработчикам содержательной технологичности профессионального иноязычного образования

в формировании поликультурной картины мира как приоритетной ценности.

В условиях тотальной цифровизации профессионального образования требуются инновационные технологии, которые бы использовали интеллектуальный потенциал личности в полной мере при сохранении психологического равновесия и лингвистической безопасности непосредственных участников образовательного процесса.

С учетом нестандартности драматизации как результативного способа организации практических занятий позиционируем диссеминацию искомой технологии за счет инкорпорации развивающих заданий в последующие занятия по иностранному языку, на которых студенты учатся быть самостоятельными и уверенными. Одновременно находя поддержку в своих идеях и используя метакоммуникативные стратегии для аргументации, согласия и несогласия, организации и исполнения [18, с. 11].

Драматизация как инновационная технология требует от преподавателей тщательного планирования и структурирования языковых практикумов, а также мотивационной готовности создавать обучающие задания развивающего характера, нацеленные на глубокое осознание и понимание того, что входит в процесс индивидуальной траектории развития производственной сферы речевой деятельности как основы языковой и коммуникативной культуры профессионала в ракурсе ценностных доминант – лидерство, профессионализм, ответственность, коммуникативные компетенции, творческое отношение к профессии.

Список источников

1. Буланкина Н. Е., Малахова Н., Егорова Е. и др. Доминирующие ценности образовательных пространств профессионального развития трансграничных регионов в аспекте постмодернизма // E3S Web of Conferences: 8, Ростов-на-Дону, 19–30 августа 2020 года. – Ростов н/Д, 2020. – С. 22017. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021022017>.

е3sconf/202021022017.

2. Квечень-Недзеля Э., Полёк К., Мала Э. Драматические техники как корреляты тревожности при говорении на английском языке // Интеграция образования. – 2020. – № 24 (1). – С. 98–110. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110>.

3. *Кошелева И. Н.* Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 5 (54). – С. 135–150. DOI: <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2018-10009>.
4. *Тарева Е. Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. – М.: Языки Народов Мира, 2021. – С. 34–44.
5. *Цыбанева В. А.* Формирование фонетико-фонологической компетенции студентов в рамках модульного обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9 (33). – С. 208–211.
6. *Щепилова А. В.* Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 1 (11). – С. 45–55.
7. *Bygate M.* Speaking. – London: Oxford University Press, 1987. – 121 p.
8. *Carkin G.* Drama for Pronunciation [Электронный ресурс] // Compleat Links. – 2004. – Vol. 1, Issue 5. – URL: [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-1-issue-5-\(winter-2004\)/drama-for-pronunciation](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-1-issue-5-(winter-2004)/drama-for-pronunciation) (дата обращения: 14.08.2022).
9. *Gasparro M., Falletta B.* Creating drama with poetry: teaching English as a second language through dramatization and improvisation // Eric Digest. – Washington DC: Eric Clearinghouse on Language Linguistics, 1994. – URL: <https://www.ericdigests.org/1994/drama.htm> (дата обращения: 14.08.2022).
10. *Gaudart H.* Using drama techniques in language teaching // Language teaching methodology for the nineties. Anthology. Series 24/ ed. A. Sarinee. – Singapore: Regional Language Centre, 1990. – P. 230–249. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366181.pdf> (дата обращения: 14.08.2022).
11. *Giebert S.* Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes // Cahiers de l'APLIUT. – 2014. – Vol. XXXIII, N1. – P. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.4215>.
12. *Godfrey T.* Drama in English Language Teaching: a whole-person learning approach [Электронный ресурс] // Teacher development, teacher training and whole person learning, teacher training courses such as CELTA and DELTA and news from ITI's global community. – 2010. – URL: <http://tomgodfrey.wordpress.com/2010/08/15/drama-in-english-language-teaching-a-whole-person-learning-approach/> (дата обращения: 14.08.2022).
13. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. – London: Longman, 2001. – 384 p.
14. *Holden S.* Drama in Language Teaching. – London: Longman, 1982. – 84 p.
15. *Kao S. M., O' Neill C.* Words into worlds: Learning a second language through process drama. – London: Ablex Publishing Corporation, 1998. – 167 p.
16. *Korkut P., Çelik Ö.* Developing pronunciation through creative drama // The Language Learning Journal. – 2018. – № 49 (2). – P. 147–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1491058>.
17. *Kuimova M. V., Uzunboylu H., Startseva D. A., Devyatova K. P.* Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching // Ponte. – 2016. – Vol. 72, Issue 6. – P. 52–56. DOI: <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.4>.
18. *Maley Al., Duff Al.* Drama Techniques in Language Learning: a resource book of communication activities for language teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 246 p.
19. *Messum P.* Teaching pronunciation without using imitation: Why and how // Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. – Ames, IA: Iowa State University, 2012. – P. 154–160.
20. *Nunan D.* Designing Task for the Communicative Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 211 p.
21. *Pourhosein Gilakjani A.* What Factors Influence the English Pronunciation of EFL Learners? // Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). – 2016. – № 6 (2). – P. 314–326.
22. *Sarıçoban A., Arslan D.* Using creative drama to improve pronunciation for young learners // Eurasian Journal of Language Teaching and Linguistic Studies. – 2022. – № 2 (1). – P. 166–182. – URL: <https://www.eajlts.com/index.php/home/article/view/34/14> (дата обращения: 14.08.2022).

23. *Scovel Th.* Psycholinguistics. – London: Oxford University Press, 2004. – 133 p.
24. *Slade P.* An Introduction to Child Drama. – London: Longman Group Ltd, 1967. – 379 p.
25. *Tareva E. G.* Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices // *XLinguae*. – 2017. – Vol. 10, No 3. – P. 246–255. – DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.20>.
26. *Vygotsky Lev* Thought and Language. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986. – 287 p.
27. *Watkins B.* Drama and Education. – London: Botsford Academic and Education Ltd, 1981. – 168 p.
28. *Way B.* Development Through Drama. – London: Longman Group Ltd, 1967. – 308 p.
29. *Wessel Ch.* Drama. – London: Oxford University Press, 1987. – 137 p.

References

1. Bulankina, N. E., Malahova, N., Egorova, E., et al., 2020. Dominant values of professional development education spaces of cross-border regions in the aspect of postmodernism. E3S Web of Conferences. Rostov on Don, p. 22017. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021022017>. (In Engl.)
2. Kwicień-Niedziela, E., Polok, K., Mala, E., 2020. Drama Techniques as Correlators of the Level of English Language Speaking Anxiety. *Integration of Education*, no. 24 (1), pp. 98–110. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110>. (In Eng.)
3. Kosheleva, I. N., 2018. Teaching English pronunciation: current trends in foreign studies. *Otechstvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*, vol. 1, no. 5 (54), pp. 135–150. DOI: <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2018-10009>. (In Russ.)
4. Tareva, E. G., 2021. The Intercultural approach to training modern Intercultural approach to training modern linguists. *Intercultural and multilingual education as a factor of social transformations: formation and development of Russian research school. Collection of articles. Moscow: Languages of the World Publ.*, pp. 237–244. (In Russ.)
5. Tsybaneva, V. A., 2008. Building phonetic and phonological competence of students in the context of modular training. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 9 (33), pp. 208–211. (In Russ.)
6. Shchepilova, A. V., 2013. Cognitivism in linguodidactics: sources and the prospect. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, no. 1 (11), pp. 45–55. (In Russ.)
7. Bygate, M., 1987. *Speaking*. London: Oxford University Press, 121 p. (In Eng.)
8. Carkin, G., 2004. Drama for Pronunciation. *Compleat Links*, vol. 1, iss. 5 [online]. Available at: [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-1-issue-5-\(winter-2004/](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-1-issue-5-(winter-2004/)
- drama-for-pronunciation (accessed: 14.08.2022). (In Eng.)
9. Gasparro, M., Falletta, B., 1994. *Creating drama with poetry: teaching English as a second language through dramatization and improvisation*. Eric Digest, Washington DC: Eric Clearinghouse on Language Linguistics. Available at: <https://www.ericdigests.org/1994/drama.htm> (accessed: 14.08.2022). (In Eng.)
10. Gaudart, H., 1990. Using drama techniques in language teaching. A. Sarinee (Ed.). *Language teaching methodology for the nineties. Anthology, series 24*, Singapore: Regional Language Centre, pp. 230–249. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366181.pdf> (accessed: 14.08.2022). (In Eng.)
11. Giebert, S., 2014. Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXXIII, no. 1, pp. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.4215>. (In Eng.)
12. Godfrey, T., 2010. *Drama in English Language Teaching: a whole-person learning approach. Teacher development, teacher training and whole person learning, teacher training courses such as CELTA and DELTA and news from ITI's global community* [online]. Available at: <http://tomgodfrey.wordpress.com/2010/08/15/drama-in-english-language-teaching-a-whole-person-learning-approach/> (accessed: 14.08.2022). (In Eng.)
13. Harmer, J., 2001. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Publ., 384 p. (In Eng.)
14. Holden, S., 1982. *Drama in Language Teaching*. London: Longman, 84 p. (In Eng.)
15. Kao, S. M., O' Neill, C., 1998. *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 167 p. (In Eng.)
16. Korkut, P., Çelik, Ö., 2018. Developing pronunciation through creative drama. *The Lan-*

- guage Learning Journal, no. 49 (2), pp. 147–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1491058>. (In Eng.)
17. Kuimova, M. V., Uzunboylu, H., Startseva, D. A., Devyatova, K. P., 2016. Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching. *Ponte*, vol. 72, iss. 6, pp. 52–56. DOI: <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.4>. (In Eng.)
18. Maley, Al., Duff, Al., 1996. *Drama Techniques in Language Learning: a resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 246 p. (In Eng.)
19. Messum, P., 2012. Teaching pronunciation without using imitation: Why and how. *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, IA: Iowa State University, pp. 154–60. (In Eng.)
20. Nunan, D., 1993. *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 211 p. (In Eng.)
21. Pourhosein Gilakjani, A., 2016. What Factors Influence the English Pronunciation of EFL Learners? *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, no. 6 (2), pp. 314–326. (In Eng.)
22. Sarıçoban, A., Arslan, D., 2022. Using creative drama to improve pronunciation for young learners. *Eurasian Journal of Language Teaching and Linguistic Studies*, no. 2 (1), pp. 166–182. Available at: <https://www.eajtls.com/index.php/home/article/view/34/14> (accessed: 14.08.2022). (In Eng.)
23. Scovel, Th., 2004. *Psycholinguistics*. London: Oxford University Press, 133 p. (In Eng.)
24. Slade, P., 1967. *An Introduction to Child Drama*. London: Longman Group Ltd Publ., 379 p. (In Eng.)
25. Tareva, E. G., 2017. Intercultural content of a foreign language textbook: Concept, texts, practices. *XLinguae*, vol. 10, no. 3, pp. 246–255. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.03.20>. (In Eng.)
26. Vygotsky Lev, 1986. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press Publ., 287 p. (In Eng.)
27. Watkins, B., 1981. *Drama and Education*. London: Botsford Academic and Education Ltd Publ., 168 p. (In Eng.)
28. Way, B., 1967. *Development Through Drama*. London: Longman Group Ltd Publ., 308 p. (In Eng.)
29. Wessel, Ch., 1987. *Drama*. London: Oxford University Press Publ., 137 p. (In Eng.)

Информация об авторах

Н. Е. Буланкина, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иноязычного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, nebn@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4291-6354>, Новосибирск, Россия

В. А. Цыбанёва, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет, valentinatsybaneva@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0908-850X>, Москва, Россия

А. С. Серединцева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и социально-гуманитарных дисциплин, Волжский филиал Волгоградского государственного университета, anna_seredinceva@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0028-6937>, Волжский, Россия

Information about the authors

Nadezhda E. Bulankina, Dr. Sci. (Philosophy), Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Foreign Languages Education, Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Vocational Retraining of Education Workers, nebn@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4291-6354>, Novosibirsk, Russia

Valentina A. Tsybaneva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Associate Professor of the Department of Methods of Teaching English and Business Communication of the

Institute of Foreign Languages, Moscow City University, valentinatsybaneva@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0908-850X>, Moscow, Russia

Anna S. Seredintseva, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor of the Department of Social Studies and Humanities, Volzhskiy branch of Volgograd State University, anna_seredinceva@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0028-6937>, Volzhskiy, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Submitted 11.07.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья
УДК 371-005.963.2
DOI: 10.15293/1813-4718.2205.09

Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии

Янова Марина Геннадьевна¹, Шевчук Юлия Валентиновна¹

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Аннотация. Раскрывается сущность научно-методологического и методического сопровождения педагогов. Рассматриваются факторы и условия сопровождения учителей, заявляются формы методического сопровождения, реализуемые методической службой образовательной организации.

Цель статьи: показать сущность научно-методологического и методического сопровождения, выявить функции и условия его реализации.

Методология. С целью изучения предпосылок «запуска» процессов саморегуляции и творческих инициатив педагога в профессиональной деятельности и необходимости использования дифференцированного подхода при сопровождении педагогов в образовательной организации использовался метод анкетирования. Испытуемым предлагались методики по выявлению затруднений в профессиональной деятельности, по выявлению необходимости сопровождения педагогов в процессе деятельности наставниками и участия их в программе наставничества. Результаты исследования проявились в конкретных количественных и качественных показателях: 16 из 18 молодых педагогов подтвердили, что осознают необходимость сопровождения более опытными наставниками: им необходима помощь в организации образовательного процесса, в решении воспитательных задач с обучающимися. В части научно-методического и научно-методологического сопровождения начинающие педагоги (все 18 чел.) отметили, что нуждаются в поддержке по разработке и реализации учебных пособий, программ и других нормативных документов, подготовке научных статей, проведению исследований.

Перед реализацией программы потенциальным участникам предлагались опросники, ответы на вопросы, в которых и определили их стремление стать настоящим профессионалом. Так, на вопрос «Хотели бы вы повысить свой профессиональный уровень?» 18 чел. (100 %) подтвердили свое стремление; на вопрос «Необходима ли вам поддержка и сопровождение опытных наставников?» 16 чел. (83 %) ответили положительно; на вопрос «Готовы ли вы к самосовершенствованию и саморазвитию?» 18 чел. (100 %) дали утвердительные ответы. В процессе реализации программы наставничества молодые педагоги участвовали в разработке групповых проектов, коллективно с обучающимися решали задачи в рамках кейс, квест, триз-технологий. По завершении педагогических воздействий молодые педагоги стали более уверенно чувствовать себя в решении образовательных и воспитательных задач с воспитанниками, не испытывали затруднений в умении выстраивать траектории взаимодействия, проявляли способность к формированию комфортного психологического климата в классе. Обучающиеся под руководством молодых педагогов, объединенные единым мотивом, стали проявлять заинтересованность к обучению, с интересом принимали участие в творческом проектировании, продуктивно реализовывали идеи педагога, что свидетельствует об адекватном отношении большей части респондентов к необходимости повышать свой профессиональный рост.

Ключевые слова: сопровождение; научно-методологическое и методическое сопровождение педагогов; образовательная организация; дифференцированный подход

Для цитирования: Янова М. Г., Шевчук Ю. В. Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.09>

Scientific article

Scientific and Methodological Support as a Condition for Securing Teachers of Educational Organizations in the Profession

Marina G. Yanova¹, Julia V. Shevchuk¹

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The meaning of scientific-methodological and methodical accompanying of teachers are opened. The factors and conditions of teachers' support are considered, the forms of methodological support implemented by the methodological service of the educational organization are declared.

The aim of the article is to study the meaning of scientific-methodological and methodical accompanying, to define functions and conditions of its' realization.

Methodology. To study precondition for the "launch" of processes of selfregulation and creative initiatives of teacher in professional activity and necessity of using differential approach at teachers' scientific-methodological and methodical accompanying the method of questioning used. The subjects were offered methods to identify difficulties in professional activity, to identify the need for teachers to be accompanied by mentors in the process of activity and their participation in the mentoring program. The results of the study were manifested in specific quantitative and qualitative indicators: 16 out of 18 young teachers confirmed that they are aware of the need to be accompanied by more experienced mentors: they need help in organizing the educational process, in solving educational tasks with students. In terms of scientific-methodological and scientific-methodological support, novice teachers (all 18 students) noted that they need support in the development and implementation of textbooks, programs and other regulatory documents, the preparation of scientific articles and research. Before the implementation of the program, potential participants were offered questionnaires, the answers to the questions in which determined their desire to become a real professional. So, to the question "Would you like to improve your professional level?" 18 people (100%) confirmed their desire; to the question "Do you need the support and support of experienced mentors?" 16 people (83%) answered positively; to the question "Are you ready for self-improvement and self-development?" 18 people (100%) gave affirmative answers. In the process of implementing the mentoring program, young teachers participated in the development of group projects, collectively solved tasks with students within the framework of case, quest, triz technologies. Upon completion of pedagogical influences, young teachers began to feel more confident in solving educational and educational tasks with pupils, did not have difficulties in the ability to build trajectories of interaction, showed the ability to form a comfortable psychological climate in the classroom. Students under the guidance of young teachers, united by a single motive, began to show interest in learning, took part with interest in creative design. They productively implemented the ideas of the teacher, which indicates an adequate attitude of the majority of respondents to the need to improve their professional growth.

Keywords: support; scientific methodological and methodical support of teachers; educational organization; differentiated approach

For citation: Yanova, M. G., Shevchuk, J. V., 2022. Scientific and methodological support as a condition for securing teachers of educational organizations in the profession. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.09>

Введение. Постановка проблемы. На современном этапе развития общества образование утрачивает позиции ключевой отрасли. В обществе отмечается нивелирование ценностей образования, наблюдается снижение авторитета профессии педагога; молодые люди все реже проявляют стремление быть учителем. Организация научно-методологического и методического сопровождения педагогов, начинающих свой путь в профессии, обусловлена современными требованиями и может способствовать привлечению и последующему закреплению молодых людей в учительстве. Проблема заключается в поиске форм, методов и средств научно-методологического и методического сопровождения педагогов образовательных организаций с целью закрепления их в профессии.

Цель данной статьи заключается в изучении сущности научно-методологического и методического сопровождения педагогов образовательных организаций и условий их закрепления в профессии

Обзор научной литературы по проблеме. В теории и практике педагогической науки накоплен определенный опыт по проблеме наставничества, научно-методологического и методического сопровождения. Проблема наставничества и сопровождения в профессии разрабатывалась в научных исследованиях педагогов, психологов, социологов: Е. О. Галицких, О. В. Давлятшиной, А. А. Деркач, В. В. Краевского, А. П. Тряпициной и др., работы которых были посвящены вопросам формирования идеального образа педагога-наставника, осуществляющего сопровождение педагога образовательной организации [3; 6; 7; 8; 10]. Проблемы научно-методического сопровождения рассматривались в трудах Л. К. Гребенкиной, К. С. Шумаковой и других ученых, где предлагались

программы и алгоритмы наставничества и научно-методического сопровождения, принципы осуществления данных процессов [4; 6; 12].

Методология и методы исследования. Для анализа принципов и закономерностей научно-методологического сопровождения как процесса использовались методы анкетирования и наблюдения, разрабатывались условия и выявлялись подходы к его реализации. Научно-методологическое сопровождение в педагогическом осмыслении представляет собой технологический процесс взаимодействия субъектов, преодолевающих профессионально-личностные затруднения посредством специально организованной системы взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий, ориентированных на осмысление профессионального опыта, личностное преобразование, актуализацию саморазвития. Методическое сопровождение педагога – важнейший способ организации научной и методической деятельности в образовательной организации, позволяющий максимально удовлетворять потребности педагога в получении своевременной методической помощи при решении образовательных задач в условиях модернизации образования. Организация и реализация мероприятий по научно-методологическому и методическому сопровождению учителя в образовательной организации возможна при создании методической службы как реализующего и контролирующего данный процесс органа.

Ключевой задачей школьной методической службы является организация сопровождения, приводящего в соответствие педагогические ситуации и события, целеполагание и задачи деятельности, личностные потенциалы и способности педагогов. При этом происходит «запуск» саморегу-

ляционных процессов, владение которыми способствует преодолению учителями усталости, стрессовых ситуаций; позволяет избежать состояния «профессионального выгорания»; деятельность педагога поддерживается мотивационными и волевыми механизмами. Педагог в данном случае рассматривается как субъект самосовершенствования, что предусматривает его активную деятельность и обоснованную самостоятельность; становится активным и самостоятельным в выборе целей и способов деятельности, эталонов профессионального поведения [3, с. 193–196]. Все указанные процессы реализуются методической службой образовательной организации, которая осуществляет функции «методического» посредника.

Говоря о задачах методической службы образовательной организации, особое внимание отводится созданию условий для активизации «зоны потенциального личностного развития педагога». Научно-методологическое и методическое сопровождение педагогов общеобразовательной организации в контексте их соответствия современным условиям и требованиям по формированию идеального образа педагога-наставника, к которому должен стремиться каждый учитель, должно осуществляться дифференцированно с учетом личностных качеств и характеристик. Анализ научной литературы позволяет оценить необходимость разработки научно-методологического и методического сопровождения педагогов образовательной организации с учетом дифференцированного подхода, на основе которого происходит адаптация школьного методического образовательного пространства к индивидуальным особенностям и интересам педагогов, обеспечивая им свободу выбора и вариативность личностного развития в условиях образовательной организации; формируется стремление к самообразованию и самосовершенствованию; решаются задачи индивидуального развития личности,

обусловленные социальными запросами современной системы образования. Вариативность при выборе видов деятельности, избрание стилей поведения в условиях образовательной организации обеспечивает, в свою очередь, стремление педагогов к самообразованию и самосовершенствованию, к творческому поиску в деятельности, что повышает интерес к учительской профессии и способствует закреплению педагогов в учительстве [3; 4; 6; 9; 12].

Реализация программ научно-методологического и методического сопровождения возможна при создании необходимых и достаточных условий, которые, по мнению О. В. Давлятшиной [6], способствуют согласованности внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов профессионально-личностного развития педагога. К необходимым условиям автор относит: создание школьного методического образовательного пространства «педагогических обстоятельств», событий, ситуаций; обустройство творческого развивающего уклада школьной жизни; организацию совместного поиска перспектив развития ценностей, межличностных встреч и результатов сотрудничества. Достаточные условия «запускают» процесс личностного развития педагога и среди них ученый выделяет: использование опыта инновационной педагогической деятельности у педагогического коллектива общеобразовательной организации; использование активных и интерактивных методов, технологий, форм научно-методического сопровождения развития педагогов (метод погружения, контекстное обучение; мастерские жизнетворчества, педагогические дебаты, деловые и ситуационные игры; тренинги профессионально-личностного развития, мастер-классы, методический марафон, рефлексивные и методические квесты и т. п.); анализ и оценка результатов сопровождения процесса личностного развития педагогов средствами мониторинга, рефлексии, гуманитарной экспертизы [6, с. 128].

Необходимость применения дифференцированного подхода в процессе научно-методологического и методического сопровождения педагога в образовательной организации обусловлена созданием вариативного методического образовательного пространства; определением условий для индивидуальных маршрутов личностного роста педагогов; разработкой и внедрением моделей и программ данного сопровождения. Новая ситуация, в которой оказывается педагог, начиная свой профессиональный путь, стимулирует его к саморазвитию, но механизм взаимодействия педагога со школьным методическим образовательным пространством, которое является развивающим и развивающимся, индивидуально дифференцирован и учитывает персональные запросы и профессиональные потребности конкретного педагога. Следуя критериям объективности профессиональной деятельности и субъективности, отражающей профессиональные умения и личностные особенности педагога, «сопровождающий» определяет траектории оптимизации его развития. Ориентируясь на самостоятельность личности, активность в процессе саморазвития, сопровождающий учитывает индивидуальность и субъективные особенности педагога. Так выстраиваются индивидуальные маршруты научно-методологического и методического сопровождения педагогов и намечается стратегия и тактика развития всего педагогического коллектива. Реализация научно-методологического и методического сопровождения в рамках дифференцированного подхода происходит на всех этапах профессионального и личностного развития педагога, позволяя ему управлять своими действиями, корректировать вектор своего развития, модифицировать процесс достижения акме и личностного «Я». Педагог испытывает уверенность; проявляет способность преодолевать профессиональные затруднения и личностные барьеры; ощущает готовность разрешать внутренние

противоречия между единими требованиями к профессионально-личностным качествам педагога и своей индивидуальностью, личностными особенностями. В рамках изучения процессов научно-методологического и методического сопровождения особую значимость, как отмечалось ранее, приобретает дифференцированный подход, определяющий взаимодействие и взаимодополняемость профессионального и личностного, и, определяя вектор развития педагога, стимулирует его самосовершенствование и приращение компетенций.

При организации научно-методологического и методического сопровождения в образовательной организации педагогический коллектив необходимо рассматривать как содружество и сообщество индивидуальностей, реализующих стратегию развития образовательной организации в целом и личностное развитие ее членов в частности. Таким образом, дифференцированный подход обеспечивает получение объективной, достоверной информации об особенностях научно-методологического и методического сопровождения и способствует определению дальнейших индивидуальных траекторий профессионального и личностного развития.

В целях эффективности внедрения научно-методологического и методического сопровождения педагога в образовательной организации данные процессы должны осуществляться с соблюдением принципов. Следующим шагом определим сущность понятия «принцип» и сформулируем рабочие принципы обозначенного сопровождения. Принцип Н. В. Бордовская рассматривает как основное исходное положение, выступающее в качестве регулятора и руководства в разработке замысла научного поиска [2]. Педагогический принцип, с точки зрения Л. К. Гребёнкиной, это «педагогическая категория, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на педагогической закономерности, характеризует наиболее общую

стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем) и служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [4, с. 31].

В контексте исследуемого сопровождения выделяем принципы, способствующие комплексной реализации данных процессов. К ним следует отнести принципы научной обоснованности, ценностной ориентации цикличной этапности профессионального и личностного развития, осознанного взаимодействия субъектов сопровождения, стимулирования профессио-

нально-личностного развития, учета «зоны ближайшего и перспективного профессионального развития», технологической обусловленности. Их значимость состоит в отражении направления деятельности субъектов сопровождения и содействии в реализации комплекса выявленных подходов, факторов научно-методологического и методического сопровождения педагогов в образовательной организации. Принципы научно-методологического и методического сопровождения (НМС) дифференцированы в соответствии с функциональными направленностями деятельностного взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Принципы и функции научно-методологического и методического сопровождения

Принципы	Функции сопровождающего	Функции сопровождаемого
1	2	3
Научной обоснованности	Отбор содержания научно-методологического и методического сопровождения в соответствии с современными достижениями науки, социального прогресса и культурного опыта	Осознание необходимости преобразования своего научно-методического опыта. Оптимальное вхождение в систему современного образования
Ценностной ориентации	Ориентация на самоценность человека, самореализацию, гармонию в процессе развития сопровождаемого; признание его как субъекта, способного самостоятельно разрешить противоречия в педагогических ситуациях с переходом на новый уровень своих возможностей	Актуализация интеллектуальных, творческих, коммуникативных возможностей с позиции ценностного подхода. Создание образа «Я – реальное», «Я – идеальное», «Я – будущее». Определение актуальных ценностей и смыслов
Цикличной этапности профессионального и личностного развития	Обеспечение целостности, комплексности, системности, непрерывности НМС на основе потребностей, убеждений, идеалов, интересов «сопровождаемого». Направленность на целостные характеристики личности при организации НМС	Осознание процесса развития в современных социальных условиях как интеграции профессионального и личностного. Принятие системности и непрерывности саморазвития на протяжении всей жизнедеятельности
Осознанного взаимодействия субъектов сопровождения	Планирование, организация и реализация траекторий взаимодействия в процессе НМС. Поддержка инициатив сопровождаемого. Координация и согласованность	Активное участие в планировании, организации и реализации совместных действий, мероприятий, событий. Коммуникативное взаимодействие (активное и интерактивное).

1	2	3
	деятельности субъектов сопровождения	Осмысление значимости сотрудничества с сопровождающим и активное участие в нем
Стимулирования профессионально-личностного развития педагога	Создание условий для формирования мотивации профессионально-личностного совершенствования педагога на основе выявления успешных видов деятельности и взаимодействий педагога (профессиональной, психолого-педагогического общения, личностной сферы, IT сферы)	Целенаправленное самообразование для профессионально-личностного развития с представлением способов разрешения профессиональных проблем и личностных барьеров. Анонсирование реализации «Я-Концепция»
Учета «зоны потенциального и актуального профессионального развития»	Выявление соотношения потенциального и актуального в развитии педагога и анализ его нереализованных возможностей. Оценка и коррекция НМС педагогов и принятие адекватных управленческих решений на основе уровней их профессионально-личностного развития. Определение оптимальных методов, технологий, способов, форм сопровождения с учетом индивидуальности сопровождаемого. Содействие сопровождаемому в определении индивидуальных задач повышения педагогической квалификации, составлении индивидуальной программы профессионально-личностного развития и ее коррекции	Самодиагностика, выявление и осознание профессиональных затруднений и личностных барьеров. Определение индивидуальных задач повышения педагогической квалификации с определением перспектив саморазвития. Определение уровней саморазвития в сфере профессиональной деятельности, психолого-педагогического общения и личностной сферы. Включение в процесс саморазвития личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и т. д.). Принятие себя как активного субъекта собственного образования. Составление индивидуальной программы профессионально-личностного развития и ее коррекция на основе оценки решения поставленных задач
Технологической обусловленности	Создание педагогических условий для комплексного профессионально-личностного развития, творческой самореализации. Разработка алгоритма НМС педагога с использованием методов, технологий, форм. Проектирование индивидуальных маршрутов НМС педагогов. Моделирование новых педагогических практик	Разработка индивидуальной программы и реализация индивидуального маршрута профессионально-личностного развития в методическом образовательном пространстве. Освоение новых педагогических практик. Самоанализ результатов реализации индивидуального маршрута и мониторинг уровней профессионально-личностного развития; определение перспектив и изучение возможностей перехода на следующий уровень ПЛР

Содержание научно-методологического и методического сопровождения в образовательной организации определяется требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ОО, проекта национальной системы оценки учительского роста, концепции профессионального стандарта педагога к его

профессиональным компетенциям и личностным качествам. Современный учитель находится в ситуации «постоянного ученичества и самообразования». Профессия от него требует принятия системы ценностей современного образования, осознания им необходимости модернизации и проектирования образовательного процесса с ориентацией на новые результаты, переосмысление своего опыта. В данном контексте мы рассматриваем содержание НМС на двух уровнях: личностном и профессиональном. Содержание личностного уровня сопровождается направлено на выстраивание у педагогов системы представлений о современном обществе, человеке как субъекте этого общества; рефлексивной деятельности, коммуникативности. Цель – раскрытие потенциала педагога, его способностей к самостоятельному принятию решения и ответственность за него, готовности к самообразованию, саморазвитию, самовыражению, рефлексии [6]. Профессиональный уровень научно-методического сопровождения предполагает «выход» педагога за рамки ежедневной профессиональной деятельности и охватывает все сферы деятельности педагога: личностную, социальную, коммуникативную, практический и культурный опыт, что подчеркивает его многоаспектность. Данный уровень обеспечивает НМС педагогов и способствует их развитию в интеллектуальном (подразумевает способность педагога постоянно находиться в состоянии развития своего интеллекта и умения им пользоваться), социальном (актуализирует способность педагога к оптимальной адаптации в изменившихся социально-экономических условиях, стремление постоянно повышать уровень коммуникативной компетентности), нравственном (включает способность педагога к развитию духовно-нравственной культуры, системы ценностей, установок, мотивов поведения, приоритетов), эмоциональном (заключается в способности педагога адекватно в соответствии

с ситуацией выражать свои чувства и быть толерантным), психологическом (рассматривается как социальное благополучие, удовлетворение уровнем качества жизни, душевное равновесие, реализация жизненных планов) аспектах [6]. Уровневое содержание НМС формируется на основе требований к базовым, специальным и новым компетенциям педагогов и, по нашему мнению, определяет комплекс его функций: обучающая, консультационная, психотерапевтическая, коррекционная функция. адаптационная. Обучающая (ориентирована на совершенствование профессиональных компетентностей, необходимых для его результативной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта). Консультационная функция предполагает педагогическую поддержку педагогу в решении конкретной профессионально-личностной проблемы и актуализацию его потенциальных способностей. Психотерапевтическая функция имеет своей задачей содействие педагогу в преодолении различного рода барьеров и затруднений, препятствующих его результативному профессионально-личностному развитию. Коррекционная функция направлена на модификацию реализуемой педагогом программы профессионально-личностного развития в соответствии с выявленными затруднениями. Адаптационная функция обеспечивает согласование ожиданий и возможностей педагога с требованиями профессионального Стандарта и ФГОС ОО. Перечисленные выше функции во взаимодействии и совокупности обеспечивают НМС педагогического коллектива и каждого педагога [12, с. 62–68].

В рамках изучения научно-методического и методического сопровождения педагогов образовательной организации было проведено исследование по выявлению эффективности внедрения целевой модели наставничества в ОО. В ходе эксперимента были определены критерии

и показатели результативности реализации Программы наставничества для общеобразовательной организации.

Ключевые критерии работы наставника как осуществляющего научно-методологическое и методическое сопровождение педагогов образовательных организаций отражают: высокий уровень включенности наставляемых во все социальные, культурные и образовательные процессы организации, положительное влияние на эмоциональный фон в коллективе, общий статус организации, лояльность учеников и будущих выпускников к школе.

Результативность правильной организации работы наставника определяется следующими критериями и проявляется в:

- повышении успеваемости и улучшение психоэмоционального фона внутри класса (группы) и образовательной организации;
- численном росте посещаемости творческих кружков, объединений, спортивных секций;
- количественном и качественном росте успешно реализованных образовательных и творческих проектов;
- уменьшении числа обучающихся, состоящих на учете в полиции и нарко-психоневрологических диспансерах;
- снижение числа жалоб от родителей и педагогов, связанных с социальной незащищенностью и конфликтами внутри коллектива обучающихся.

В качестве показателей выделены:

- улучшение показателей обучающихся в образовательной, культурной, социальной, спортивной сферах и сфере дополнительного образования;
- улучшение психологического климата внутри педагогического коллектива образовательной организации (как среди обучающихся, так и педагогов, связанное с выстраиванием долгосрочных и психологически комфортных коммуникаций на основе партнерства;
- плавное «вхождение» молодого учителя и специалиста в целом в профессию,

построение продуктивной среды в педагогическом коллективе на основе взаимообогащающих отношений начинающих и опытных специалистов;

- адаптация учителя в новом педагогическом коллективе;
 - измеримое улучшение личных показателей эффективности педагогов и сотрудников школы, связанное с развитием гибких навыков и метакомпетенций;
 - повышение мотивации обучающихся к учебе и саморазвитию;
 - снижение показателей неуспеваемости учащихся;
 - практическая реализация концепции построения индивидуальных образовательных траекторий;
 - формирование активной гражданской позиции школьного сообщества;
 - рост информированности о перспективах самостоятельного выбора векторов творческого развития, карьерных и иных возможностях;
 - повышение уровня сформированности ценностных и жизненных позиций и ориентиров обучающихся;
 - снижение конфликтности и развитие коммуникативных навыков для социального движения;
 - увеличение доли учащихся, участвующих в программах развития одаренных обучающихся;
 - минимизация проблем адаптации в (новом) учебном коллективе (психологические, организационные, социальные);
 - включение в систему наставнических отношений детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Результативность реализации Программы наставничества для общеобразовательной организации по итогам проведенного эксперимента подтвердила предположение о том, что научно-методическое сопровождение наставников эффективно и результативно.

Заключение. Таким образом, в данной статье конкретизирована сущность профессионально-личностного развития педагога,

начинающего свой путь в профессии, что обусловлено необходимостью разработки и реализации научно-методологического и методического сопровождения педагогов образовательной организации.

Результаты исследования подтвердили действенность программы наставничества,

что активизирует к дальнейшему поиску методов и средств в работе наставников.

Результаты диагностического исследования на выявление необходимости профессионального роста и закрепления в профессии молодых педагогов показали динамику в положительную сторону.

Список источников

1. Берулава М. Н., Берулава Г. А. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля. – Бийск, 1996. – 34 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. Галицки Е. О. Инновационная технология «Список» на современном уроке личностно-ориентированного обобщения и систематизации знаний // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сб. науч. статей. – СПб., 2013. – С. 191–198.
4. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования: монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
5. Гребенкина Л. К., Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии, Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
6. Давлятина О. В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2017. – 25 с.
7. Деркач А. А., Зыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионализма. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.
8. Краевский В. В. Методология педагогики: пособ. для педагогов-исследов. – Чебоксары: Чуваш. ун-т, 2001. – 244 с.
9. Милованова Н. Г. Продуктивность образования: поиски и решения // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Экспресс, 2013. – 365 с.
10. Тряпицына А. П. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 03.07.2016 № 312-ФЗ) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2016).
12. Шумакова К. С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ // Образование и наука. – 2008. – № 7 (55). – С. 61–69.
13. Янова М. Г., Адольф В. А., Янов В. В. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях: учебное пособие. – Красноярск: РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2021. – 84 с.

References

1. Berulava, M. N., Berulava, G. A., 1996. Technology of individualization of learning based on the consideration of cognitive style. Biysk, 34 p. (In Russ.)
2. Bordovskaya, N. V., Rean, A. A., 2006. Pedagogy: A textbook. St. Petersburg: Peter, 304 p. (In Russ.)
3. Galitskikh, E. O., 2013. Innovative technology "List" at the modern lesson of personality-oriented generalization and systematization of knowledge. Innovative activity of a teacher in the conditions of implementation of the Federal State Educational Standard of General Education: collection of scientific articles. St. Petersburg, pp. 191–198. (In Russ.)
4. Grebenkina, L. K., 2006. Formation of teacher professionalism in the system of continuing education: monograph, 2nd ed., ispr. and add. Ryazan, 224 p. (In Russ.)
5. Grebenkina, L. K., Baykova, L. A., 2000. Pedagogical skills and pedagogical technologies, A textbook for students of higher pedagogical educational institutions, 3rd ed., ispr. and add. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 256 p. (In Russ.)

6. Davlyatshina, O. V., 2017. Scientific and methodological support of professional and personal development of teachers of an educational organization. Cand. Sci. (Pedagogical). Kirov, 274 p. (In Russ.)
7. Derkach, A. A., Zazykin, V. G., Markova, A. K., 2000. Psychology of professional development. Moscow: RAGS Publ., 125 p. (In Russ.)
8. Kraevsky, V. V., 2001. Methodology of pedagogy: a manual. for research teachers. Cheboksary: Chuvash. un-t, 244 p. (In Russ.)
9. Milovanova, N. G., 2013. Productivity of education: searches and solutions. Problems of pedagogical innovation in a professional school: materials of the 14th International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: Express Publ., 365 p. (In Russ.)
10. Tryapitsina, A. P., etc., 2013. Pedagogy: studies for universities. St. Petersburg: Peter Publ., 304 p. (In Russ.)
11. Federal Law from 29 December 2012 № 273 FL «About Education in Russian Federation» (с ispr. and add. from 03.07.2016 № 312-FL) [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 15.08.2016). (In Russ.)
12. Shumakova, K. S., 2008. Scientific-methodical accompanying of pedagogical activity of mentors and leaders of children educational organizations. Education and Science, no. 7 (55), pp. 61–69. (In Russ.)
13. Yanova, M. G., Adolf, V. A., Yanov, V. V., 2021. Realization of Target Model for Mentoring in Educational Organizations: Training Manual. Krasnoyarsk: KSPU by V. P. Astafyev, 84 p. (In Russ.)

Информация об авторах

М. Г. Янова, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, ymg_boss@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>, Красноярск, Россия

Ю. В. Шевчук, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, shevjulia@mail.ru, Красноярск, Россия

Information about the authors

Marina G. Yanova, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, ymg_boss@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>, Krasnoyarsk, Russia

Julia V. Shevchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Sports Disciplines and National Sports, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, shevjulia@mail.ru, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Submitted 11.07.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья

УДК 376.3

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.10

Социальное партнёрство как технология включения будущих педагогов в инклюзивную образовательную среду

Гаврилова Екатерина Александровна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема включения будущих педагогов в инклюзивную образовательную среду. В основе исследования – гипотеза о том, что применение технологии социального партнёрства в обучении будущих педагогов способствует формированию у них готовности к работе в условиях инклюзивной образовательной среды.

Цель статьи заключается в исследовании возможности применения технологии социального партнёрства в развитии компетенций, способствующих формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды.

Методология и методы исследования. В статье представлены итоги экспериментального исследования, направленного на изучение развития компетенций, способствующих формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды, в процессе использования технологии социального партнёрства.

В заключении содержится вывод о том, что включение технологии социального партнёрства в процесс обучения студентов педагогических направлений подготовки позволяет формировать у будущих педагогов компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: социальное партнёрство; социальное проектирование; готовность; инклюзия; инклюзивное образование

Для цитирования: Гаврилова Е. А. Социальное партнёрство как технология включения будущих педагогов в инклюзивную образовательную среду // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 108–120. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.10>

Scientific article

Social Partnership as a Technology for the Inclusion of Future Teachers in an Inclusive Educational Environment

Ekaterina A. Gavrilova¹

¹ Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of inclusion of future teachers in an inclusive educational environment. The research is based on the hypothesis that the use of social partnership technology in the training of future teachers contributes to the formation of their readiness to work in an inclusive educational environment.

© Гаврилова Е. А., 2022

The purpose of the article is to study the possibility of using the technology of social partnership in the development of competencies that contribute to the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment.

Methodology and methods of research. The article presents the results of an experimental study aimed at studying the development of competencies that contribute to the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment, in the process of using social partnership technology.

In conclusion, it is concluded that the inclusion of social partnership technology in the process of teaching students of pedagogical areas of training allows future teachers to form the competencies necessary for successful professional activity in an inclusive educational environment.

Keywords: social partnership; social design; readiness; inclusion; inclusive education

For citation: Gavrilova, E. A., 2022. Social partnership as a technology for the inclusion of future teachers in an inclusive educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 108–120. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.10>

Введение. Постановка проблемы. Инклюзивное образование, пришедшее в современную общеобразовательную школу, ставит перед учителем ряд новых задач. Одной из таких задач становится создание инклюзивной образовательной среды школы, адаптированной к разнообразию особых образовательных потребностей ученика.

Процесс создания инклюзивной образовательной среды школы напрямую связан с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Первичным и важнейшим этапом подготовки школы к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетенций её специалистов [16; 22; 23; 24]. Сегодня проблема готовности учителей общеобразовательных школ к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями выражается наличием у педагогов профессиональных стереотипов, психологических барьеров, а также недостатком профессиональных компетенций, необходимых для работы с детьми различных нозологических групп. В этой связи особую актуальность приобретают проблемы подготовки педагогических кадров для дальнейшей работы в системе инклюзивного образования, в частности, проблемы практической подготовки будущих педагогов к работе с детьми с особыми образователь-

ными потребностями и возможностями. Решению обозначенных проблем способствует социальное партнерство в сфере профессионального образования, направленное на взаимодействие с образовательными и общественными организациями инклюзивной направленности.

Трудовой кодекс РФ определяет социальное партнерство как систему взаимоотношений между работниками, работодателями, органами государственной власти, направленную на согласование их интересов в регулировании трудовых отношений [18]. Очевидно, что участие образовательной организации, осуществляющей подготовку будущих педагогов, в социальном партнерстве способствует повышению качества реализации образовательных программ за счет формирования необходимых будущим учителям компетенций в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса, обмена опытом, реализации совместных проектов.

В Саратовском национальном исследовательском государственном университете налажено социальное партнерство с организациями, осуществляющими инклюзивную образовательную деятельность: Лабораторией инклюзивного обучения СГУ, Центром психологической и педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, Учебным центром ИКТ

в обучении, Школой-интернатом АОП № 3 г. Саратова и Научно-исследовательским центром «Образование. Качество. Отрасль».

Цель статьи заключается в исследовании возможности применения технологии социального партнёрства в развитии компетенций, способствующих формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды.

Обзор научной литературы по проблеме. Понятие и технологии социального партнёрства определяются в современных философских, социальных и педагогических исследованиях.

В исследованиях А. Ю. Ховрина социальное партнёрство рассматривается как особый способ добровольного или нормативно закреплённого взаимодействия социальных субъектов, базирующийся на диалоге и принятии совместных решений по поиску и удовлетворению общих и взаимосвязанных интересов [19].

О. И. Якутина определяет социальное партнёрство как метод сплочения в социальное единство, создание социальной среды доверительности и способ достижения социальной стабильности общества [21].

Г. Н. Пенин рассматривает социальное партнёрство в профессиональном образовании как вовлечение широкого круга заинтересованных лиц, организаций, органов власти всех уровней, бизнес-среды, сообществ и объединений в России и за рубежом в согласованное, ответственное и взаимовыгодное обсуждение и решение проблем развития научно-образовательного и социокультурного пространства университета [14].

По мнению Т. М. Глушанок, цель социального партнёрства – согласование интересов взаимодействующих организаций профессионального образования, организаций-работодателей, государственных и общественных организаций [6].

С. Д. Гром, И. И. Шульга определяют социальное партнёрство в области образова-

ния и воспитания как партнёрство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнёрство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного воспроизводства; партнёрство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества, что позволяет изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования [8]. Цель социального партнёрства, по мнению исследователей, состоит в формировании системы добровольных равноправных взаимоотношений и взаимоподдержки участников. Социальное партнёрство в сфере образования базируется на принципах взаимодействия сторон, являющихся достаточными для достижения поставленных целей: взаимное уважение; равноправие и ответственность участников; свобода обсуждения интересующих вопросов; добровольность принятия на себя обязательств; заинтересованность в результатах [8].

Г. А. Грибина, Е. Л. Ермолаева, Е. С. Илюшина в образовательной сфере выделяют следующие категории социального партнёрства:

- партнёрство внутри образовательной системы между социальными группами данной профессиональной общности;
 - партнёрство, в которое вступают работники образовательной системы, контактируя с представителями других сфер жизни общества;
 - партнёрство, которое инициирует образовательная система, делающая вклад в становление гражданского общества [7].
- А. А. Набоких, А. В. Ряттель, А. А. Глатков определяют социальное партнёрство в сфере образования как тип и систему отношений между образовательными учреждениями и государственными, негосударственными и коммерческими организа-

циями, при которых в рамках социального мира и двусторонних соглашений происходит согласование их важнейших интересов по достижению цели, требующей объединения ресурсов и организационных усилий для достижения желаемого результата [13]. Авторы считают, что в основе функционирования современной образовательной организации должна находиться модель социального партнерства, позволяющая формировать социально-правовую гражданственную компетенцию обучающихся, будущих активных участников социума, адаптированных к дальнейшей жизни в нём в качестве равноправных социальных партнеров [9].

Е. Ю. Сорокина даёт классификацию социального партнерства, выделяя партнерство внутри профессиональной общности, партнерство работников образования с представителями общественного воспроизводства, партнерство как сферу социальной жизни, дающую вклад в развитие гражданского общества [17].

М. И. Егорова, К. С. Гордеев, А. А. Жидков, М. Е. Кокарева, А. С. Пасечник рассматривают социальное партнерство как коллективную деятельность различных социальных групп, влекущую за собой совместное позитивное взаимодействие всех участников. Формируется взаимовыгодное сотрудничество, в котором образовательное учреждение становится полноправным партнером. Происходит применение привлечённых от социальных партнеров ресурсов к конкретным результатам деятельности образовательного учреждения [9].

Е. А. Козырева рассматривает социальное партнерство как взаимодействие региональных бизнес-компаний и образовательных организаций с целью взаимосогласованных действий в условиях конкуренции [10]. По мнению автора, социальное партнерство позволяет решать важнейшие задачи в сохранении и преумножении кадрового педагогического состава вузов, в развитии научного и професси-

онального потенциала вузов, в содействии повышению качества профессиональной подготовки выпускников вузов [10].

В работе М. С. Чвановой, М. В. Храмовой, А. А. Молчанова социальное партнерство представлено как социальный ресурс образовательного заведения, способствующий интеграции инновационной и образовательной деятельности участников партнерства. Оно способствует установлению баланса интересов во взаимодействии при достижении общей цели, эффективному распределению имеющихся ресурсов и возможностей, является одним из механизмов развития социально-инновационных процессов в самом вузе [20]. В качестве актуальной формы социального партнерства в сфере профессионального образования авторы выделяют проектную деятельность студентов, аспирантов, преподавателей, позволяющую создавать социально значимые инновационные проекты в сотрудничестве с различными предприятиями, организациями, людьми [20].

Ряд исследований посвящен социальному партнерству в инклюзивном образовании.

В работе Н. Д. Митрофановой исследуются проблемы социального партнерства в инклюзивном образовании. Автор рассматривает социальное партнерство как взаимодействие педагогов и семей, делает акцент на необходимости включения особенных детей в общественную жизнь, развитию у них социальных потребностей и способностей. Социальное партнерство призвано адаптировать особых детей к жизни в социуме, а также формировать для этого благотворную среду. Исследователь связывает социальное партнерство с интеграцией, включением, преодолением, коррекцией и просветительской работой, повышением качества системы образования, его непрерывностью и доступностью. Участниками партнерских отношений становятся учителя, родители, специализированные дошкольные образовательные учреждения и инклюзивные школы, центры

психолого-медико-социального сопровождения, центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, социальные организации, медицинские учреждения, средства массовой информации [12].

Исследование И. Г. Вечкановой, О. Ю. Разумовой посвящено технологиям социального партнерства как фактору реабилитации детей с особыми образовательными потребностями и возможностями в условиях инклюзии. Особое внимание уделяется технологиям социального партнерства образовательных организаций по созданию информационного пространства, эффективного взаимодействия для формирования толерантного отношения субъектов реабилитационно-образовательной среды (в том числе будущих педагогов) посредством социально-культурной, проектной, игровой деятельности [3].

В работе Ю. И. Лебедевой рассматривается проблема проектной компетентности педагога инклюзивного образования. По мнению автора, проектная компетентность педагога является интегративным профессионально-личностным качеством, основанным на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ценностных ориентациях педагога, развитие которого выражает инновационный характер профессиональной компетентности педагога, обеспечивающей творческий стиль деятельности. Формированию проектной компетентности у педагогов инклюзивного образования способствуют развитие креативного мышления, самостоятельности в принятии решений, способности организовать совместную коллективную деятельность, формирование умения воспринимать и внедрять новшества [11].

В исследовании Т. В. Пушкиной, О. П. Сидловской, Н. Н. Шельшаковой сделан акцент на развитие профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования», в условиях социального партнерства. В процессе

обучения студенты приобретают компетенции, позволяющие не только организовать деятельность ребенка с особыми образовательными потребностями и возможностями в массовой школе, но и формировать траекторию его последующей интеграции в общество. По мнению авторов, интегральные качества личности будущего педагога могут реализоваться полностью в процессе социального взаимодействия. Поэтому профессиональное развитие должно сопровождаться поддержкой социального партнерства с субъектами инклюзивного образования. Это позволит сформировать социальный заказ на профессиональную подготовку кадров для работы в условиях инклюзивного образования, разработать образовательную программу профессиональной подготовки бакалавров инклюзивного образования [15]. Важнейшую роль приобретает организация практической деятельности будущих педагогов с особыми детьми в условиях образовательных и реабилитационных учреждений [15].

Мы убеждены в том, что в процессе подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде важно формировать у них позитивное отношение к инклюзивному обучению. В предыдущем исследовании мы отмечали, что будущий педагог приходит в вуз с определённым личностным отношением к инклюзивному обучению, основанном на социальном опыте взаимодействия с различными инклюзивными группами [1]. Задачей нашего исследования является изучение процесса формирования позитивного отношения будущих педагогов к инклюзивному обучению на основе использования технологии социального партнерства.

Методология и методы исследования.

В статье обобщаются итоги экспериментального исследования, направленного на изучение развития компетенций, способствующих формированию готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде, в процессе исполь-

зования технологии социального партнерства. Базами проведения исследования стали социальные партнёры – Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Учебный центр ИКТ в обучении, Лаборатория инклюзивного обучения СГУ, Центр психологической и педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль», ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова». Период проведения исследования – 2018–2022 гг. К участию в исследовании были привлечены 50 студентов направлений подготовки 44.03.01 и 44.04.01 – Педагогическое образование различных профилей.

Констатирующий эксперимент проводился методом анкетирования с целью выявления отношения будущих педагогов к инклюзивному обучению. Подробный анализ ответов респондентов на предложенные вопросы представлен в нашем предыдущем исследовании [1]. Проведённый опрос показал необходимость целенаправленной систематической подготовки будущих педагогов к работе детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности [1].

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам предположить, что формирование у будущих педагогов позитивного отношения к инклюзивному обучению может осуществляться посредством их включения в инклюзивный образовательный процесс.

Следующим этапом исследования стал формирующий эксперимент, направленный на обогащение студентов социальным опытом взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями. В процессе изучения специализированных учебных дисциплин, участия в социальном проектировании у студентов формируются компетенции, не-

обходимые в будущем для успешной профессиональной деятельности [1].

В качестве средств реализации технологии социального партнерства были выбраны:

- усиление тьюторской, фасилитаторской и модераторской направленности инклюзивного взаимодействия;
- непрерывный мониторинг динамики формирования готовности к работе в условиях инклюзивной образовательной среды;
- участие будущих педагогов в создании инклюзивной образовательной среды вуза;
- практика волонтерства.

Социальное проектирование проводилось на базе перечисленных ранее организаций – социальных партнёров, где студенты знакомились на практике с различными формами включения в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями и возможностями.

Результаты исследования. Студенты Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, обучающиеся на бакалавров и магистров по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.04.01 – Педагогическое образование профилей «Информатика», «Информатика в образовании», «Начальное образование», изучают дисциплины «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в инклюзивном образовании», «Обучение детей и подростков с особыми образовательными потребностями», «Ассистивные информационно-коммуникационные технологии». Мы инициировали включение данных дисциплин в учебные планы обозначенных направлений и профилей подготовки. Каждая из дисциплин направлена на знакомство студентов с психолого-педагогическими, методическими приёмами работы в условиях инклюзивного образования, а также на изучение возможностей специального программного обеспечения и оборудования, обеспечивающих компенсаторные функции пользователям тех или иных нозо-

логий [5]. Наши занятия в рамках изучения данных дисциплин предполагают активное участие студентов в моделировании проблемных ситуаций, потенциально возникающих в инклюзивной образовательной среде школы, поиске эффективных путей решения подобных проблем. В процессе этой работы студенты овладевали приемами и методами, необходимыми в реализации инклюзивной практики.

На занятиях, проходивших в рамках изучения этих дисциплин, студенты получили возможность посетить Лабораторию инклюзивного обучения Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Сотрудники лаборатории познакомили студентов со специальным оборудованием, предназначенным для пользователей разных нозологий: брайлевской клавиатурой и брайлевским принтером для незрячих пользователей, клавиатурой с большими разноцветными кнопками и разделяющей кнопки накладкой для слабовидящих пользователей, работой программ экранного доступа для пользователей с нарушениями зрения [4]; переносной индукционной петлём для пользователей с нарушениями слуха; мышью-джойстиком, выполняющей альтернативное управление для пользователей с нарушениями функций кистей рук. Сотрудники лаборатории показали студентам мастер-класс, направленный на снятие эмоционального напряжения пользователей всех нозологий посредством применения системы психофизиологического тренинга методом биологической обратной связи «Кинезис» [4].

Студенты были вовлечены в работу научно-практических конференций «Информационные технологии в образовании», «Образование. Технологии. Качество», организованных факультетом компьютерных наук и информационных технологий, где активно обсуждались проблемы инклюзивного образования. Студенты имели возможность принять участие в конференциях

не только в качестве слушателей, но и выступить с докладом. Подготовка к докладам, посвящённым вопросам реализации инклюзивных образовательных практик, последующие публичные выступления, участие в оживлённых дискуссиях, в том числе с практикующими педагогами, способствует формированию у студентов мотивации к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды. Возникающий у них интерес к образовательной инклюзии, к проблемам, научным исследованиям и существующим инклюзивным практикам способствует формированию положительного отношения к инклюзивному образованию [5].

Саратовский национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского тесно сотрудничает с Научно-исследовательским центром «Образование. Качество. Отрасль», реализующим инклюзивные социально-значимые проекты, в том числе при поддержке Фонда президентских грантов. Студенты – будущие педагоги принимают активное участие в реализации таких проектов в качестве волонтеров. Взаимодействие студентов с детьми различных нозологий способствует формированию у будущих педагогов готовности к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. К числу проектов, реализованных Научно-исследовательским центром «Образование. Качество. Отрасль», относятся проекты:

– социальный проект «Вижу мир сердцем» (реализовывался в 2018/2019 учебном году при поддержке Фонда президентских грантов);

– социальный проект «Универсальный мобильный помощник» Нижегородского областного центра реабилитации инвалидов по зрению «Камерата» (реализовывался в 2019/2020 учебном году в партнёрстве с некоммерческими организациями из 30 регионов России и ПАО «МегаФон»);

– социальный проект «IT-образование для детей с ОВЗ» (реализовывался

в 2020/2021 учебном году при поддержке Благотворительного фонда «Абсолют-помощь»);

– социальный проект «Инклюзивный креатив: развитие системы дополнительного образования для детей с ОВЗ» (реализовывался в 2020/2021 учебном году на средства грантов из областного бюджета в форме субсидий социально ориентированным некоммерческим организациям на реализацию социальных проектов, утвержденных постановлением Правительства Саратовской области от 16 октября 2020 года № 851-П);

– социальный проект «Цифровая грамотность особенных детей и их родителей» (реализовывался в 2021/2022 учебном году при поддержке Фонда президентских грантов).

Целью проекта «Вижу мир сердцем» являлось формирование готовности будущих педагогов к организации работы с особенными детьми в рамках инклюзивной образовательной среды [2]. В ходе проекта проводилась серия обучающих семинаров, посвящённых компенсаторному и образовательному функционалу специализированных программных и технических средств, облегчающих работу слабовидящим и незрячим пользователям. Участие в семинарах способствовало не только формированию у студентов знаний психолого-педагогических и методических знаний, необходимых в будущей профессиональной деятельности, но и развитию у студентов навыков инклюзивной коммуникации. Приобретённые компетенции позволили студентам-волонтерам стать авторами собственных проектов. Объединившись в творческие группы, студенты-волонтеры самостоятельно разработали сценарии, затем выполнили съёмку и смонтировали социальные видеоролики, посвящённые проблемам людей с нарушениями зрения [2]. Творческий процесс создания видеороликов проходил при взаимодействии студентов-волонтеров со слепыми и слабовидящими ребятами, ставшими ге-

роями роликов, а также консультирующих волонтеров по вопросам потребностей людей с ограничениями по зрению. Созидательный опыт, полученный волонтерами при подготовке социальных видеороликов, способствовал формированию и развитию у будущих педагогов личностных качеств, повышающих мотивацию к инклюзивному взаимодействию со слабовидящими и незрячими ребятами. Одним из направлений волонтерской деятельности стала тифлопросветительская работа студентов-волонтеров с участниками образовательного процесса. Студенты побывали в колледже радиоэлектроники СГУ, в Школе-интернате АОП № 3 г. Саратова, где знакомили педагогов и учащихся с технологиями 3D моделирования и печати; с компьютерными программами экранного доступа, мобильными приложениями для пользователей с нарушениями зрения; показывали программируемого робота Ботли, конструкторы Kid KNEX и Лего. Желающие могли поиграть в инклюзивные игры – шашки для незрячих, футбольный мяч, снабжённый звуком. Приобретённый студентами-волонтерами опыт способствовал развитию у них качеств личности и компетенций, необходимых для реализации ими эффективной образовательной инклюзии в процессе будущей профессиональной деятельности.

Целью проекта «Универсальный мобильный помощник» являлось повышение грамотности детей с нарушениями зрения в вопросах использования современных смартфонов, а также подготовка тренеров, способных проводить обучение не визуальной доступности сенсорных устройств в регионах. Проект реализовывался на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова». Студенты-волонтеры были привлечены к оказанию помощи преподавателю-тренеру в организации занятий с учащимися 7–12 классов. Будущие педагоги консультировали слабовидящих ребят во время выполнения заданий преподавателя-тренера: тренировки жестов «изу-

чение касанием», «смахивание», «двойное касание» при голосовых подсказках встроенных в смартфоны приложений TalkBack, Voice Assistant и VoiceOver и одновременном затемнении экранов смартфонов. Студенты-волонтеры помогли ребятам в выполнении распознавания с помощью специализированных программ QR-кодов, изображений, музыкальных фрагментов, в процессе набора текста в мессенджерах и последующей его отправки получателю, поиска информации в сети Интернет. Студенты выразили повышенный интерес к подобной инклюзивной практике, отметили необходимость проведения таких мероприятий.

Проект «IT-образование для детей с ОВЗ» ставил своей целью создать условия для получения навыков в IT-сфере для детей с особыми образовательными потребностями и возможностями в возрасте 8–18 лет. В рамках проекта была создана IT-школа для детей разных нозологий, а студенты – будущие педагоги учили детей программировать в Scratch, Python, программировать роботов Lego WEDO, Lego Mindstorms. В процессе инклюзивного взаимодействия родились замечательные детские проекты: «Вентилятор», «Жук», «Крокопёс», «Робот-собака», «Робот-пылесос» и др., интерактивные игры, созданные самими детьми: «Бегущий динозаврик», «Футбол», «Пинг-понг». Необходимо отметить, что занятия в IT-школе проводились не только в очном формате на базе детского центра «Мастерская научного творчества «АкадемиУМ» – филиала Научно-исследовательского центра «Образование. Качество. Отрасль», но и в дистанционном формате для обучающихся ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова». В процессе проведённой работы студенты-волонтеры получили огромный практический опыт организации инклюзивных образовательных мероприятий.

Проект «Инклюзивный креатив: развитие системы дополнительного образования для детей с ОВЗ», ставший побе-

дителем конкурса социальных проектов среди социально ориентированных некоммерческих организаций Саратовской области, направлен на выявление и распространение уникального опыта работы с одаренными детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности, в сфере дополнительного образования в Саратовской области. В ходе проекта на базе Учебного центра ИКТ в обучении были организованы стажировочные площадки для студентов – будущих учителей информатики по вопросам преподавания информационных технологий для детей с различными нозологиями. Студенты познакомились с платформами «Lego Digital Designer», «BluePrint» и «Lego Education EV3», предназначенными для робототехнического конструирования. Полученные знания позже были применены на практике: в ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова» состоялся мастер-класс «Робокот». Пятиклассники под руководством студента-педагога собрали и запрограммировали робота-кота, двигающегося при нажатии кнопки, перемещающегося вслед за рукой. Мероприятие продолжилось обменом опытом с учителями школы-интерната: студенты-волонтеры рассказали о методике работы с созданными для занятия заданиями, оказали техническую помощь в настройке компьютеров для корректной работы с робототехническими конструкторами. Представить результаты робототехнического творчества дети с особыми образовательными потребностями и возможностями смогли на конкурсе «RoboKreativ», прошедшем дистанционно в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Образование. Технологии. Качество – 2021». Позже студенты-педагоги вернулись в ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова», чтобы продолжить обучение школьников интерната основам 3D-моделирования, распечатки модели на 3D-принтере. В рамках проекта «Инклюзивный креатив: разви-

тие системы дополнительного образования для детей с ОВЗ» также проходили летние школы на базе Мастерской научного творчества «АкадемиУМ», где студенты-педагоги обучали детей разных нозологий робототехнике, созданию компьютерных игр, сайтов, 3D-моделированию. Были организованы стажировочные площадки на базе Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, Саратовского национального исследовательского университета имени Н. Г. Чернышевского, где студенты-педагоги проводили мастер-классы по информационным технологиям, робототехнике, рисованию, творческим мастерским.

Проект «Цифровая грамотность особенных детей и их родителей» создан для удовлетворения социальных запросов в области компьютерной грамотности родителей, чьи дети имеют особые образовательные потребности и возможности. Были сформированы две группы из желающих пройти обучение: одна из групп занималась очно, другая проходила обучение в дистанционном формате. Кроме того, в рамках проекта состоялся Региональный форум «Инклюзивное образование в цифровом пространстве школы», организованный Научно-исследовательским центром «Образование. Качество. Отрасль» совместно с Научно-методическим центром психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, Саратовского национального исследовательского университета имени Н. Г. Чернышевского. На форуме проходило обсуждение проблем и перспектив дополнительного образования для детей с особыми образовательными потребностями и возможностями. Студенты-волонтеры представили свой опыт проведения занятий по робототехнике для детей различных нозологий, поделились впечатлениями от успешного вовлечения заинтересованных ребят в творческие проекты,

рассказали о преодолении нерешительности и страха инклюзивного взаимодействия в самом начале своей инклюзивной практики, психолого-педагогических приёмах, которые помогли им в установлении эмоционального контакта с особенными детьми. Круглый стол «Проблемы и перспективы реализации программ дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья» продолжил работу форума и стал оживлённой дискуссионной площадкой для преподавателей университета, студентов – будущих педагогов, а также приглашённых руководителей некоммерческих организаций поддержки семей с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности.

Заключение. Проведенное исследование показало, что применение технологии социального партнерства в обучении будущих педагогов способствует их погружению в инклюзивную образовательную среду, моделированию возникновения в ней потенциальных проблемных ситуаций, осуществлению поиска максимально эффективных решений. Студенты приобретают положительный опыт коммуникативной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями, учатся проектировать инклюзивный учебный процесс.

Очевидна эффективность применения технологий социального партнерства в образовании при подготовке студентов к будущей педагогической деятельности. Сотрудничество со школами, специализированными инклюзивными центрами, некоммерческими организациями, осуществляющими инклюзивную образовательную деятельность, способствует обмену опытом решения задач инклюзивного обучения. Применение технологий социального партнерства в обучении будущих педагогов позволяет формировать у них компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Список источников

1. *Александрова Н. А., Гаврилова Е. А.* Предпосылки формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды // *Сибирский педагогический журнал*. – 2022. – № 2. – С. 86–97.
2. *Александрова Н. А., Гаврилова Е. А., Коновалова М. Д.* Проект «Визу мир сердцем» как средство формирования инклюзивной образовательной среды // *Дыльновские чтения: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции*. – Саратов: Саратовский источник, 2019. – С. 240–244.
3. *Вечканова И. Г., Разумова О. Ю.* Технологии социального партнерства образовательных организаций как фактор реабилитации детей с ОВЗ в условиях инклюзии // *Научное мнение*. – 2016. – № 11. – С. 107–110.
4. *Гаврилова Е. А., Александрова Н. А.* Профессиональная готовность будущего учителя информатики к работе в условиях инклюзивного образования // *Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: Материалы Шестнадцатой открытой Всероссийской конференции*. – М., 2018. – С. 111–112.
5. *Гаврилова Е. А.* Формирование готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде посредством социального проектирования // *Гуманизация образовательного пространства: сборник научных статей*. – Саратов, 2020. – С. 329–334.
6. *Глушанок Т. М.* Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2008. – № 6. – С. 80–83.
7. *Грибина Г. А., Ермолаева Е. Л., Илюшина Е. С., Кокарева М. Е., Федосеева Л. А.* Социальное партнерство в сфере образования // *Современные научные исследования и инновации*. – 2019. – № 8 (100). – С. 14.
8. *Гром С. Д., Шульга И. И.* Социальное партнерство в сфере образования // *Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам XIV международной научно-практической конференции*. – Новосибирск, 2018. – С. 10–14.
9. *Егорова М. И., Гордеев К. С., Жидков А. А., Кокарева М. Е., Пасечник А. С.* Модели социального партнерства в сфере образования // *Международный студенческий научный вестник*. – 2018. – № 2. – С. 72.
10. *Козырева Е. А.* Роль социального партнерства при проектировании регионального университетского комплекса профессионального образования [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2018. – URL: <https://dspace.ncfu.ru/bitstream/20.500.12258/4372/1/КозыреваЕ.А.2018.pdf> (дата обращения: 27.04.2022).
11. *Лебедева Ю. И.* Проблемы формирования проектной компетентности педагога инклюзивного образования в системе повышения квалификации // *Психология образования в поликультурном пространстве*. – 2019. – № 3 (47). – С. 113–120.
12. *Митрофанова Н. Д.* Исследования проблем социального партнерства в инклюзивном образовании // *Социальные отношения*. – 2010. – № 1 (1). – С. 23–29.
13. *Набоких А. А., Ряттель А. В., Глатков А. А.* Анализ проблем социального партнерства в сфере образования Нижегородской области // *Актуальные вопросы современной экономики*. – 2021. – № 8. – С. 84–90.
14. *Пенин Г. Н.* Социальное партнерство как фактор развития высшей школы // *Научное мнение*. – 2014. – № 11-2. – С. 53–56.
15. *Пушкина Т. В., Сидловская О. П., Шельшакова Н. Н.* Развитие профессиональной компетентности бакалавров по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования» в условиях социального партнерства // *Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию*. – 2012. – № 1. – С. 109–113.
16. *Романова К. Е., Шумиловская Ю. В.* Подготовка преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования: монография. – Beau Bassin: LAP LAMBERT, 2018. – 210 с.
17. *Сорокина Е. Ю.* Научные подходы к понятию социального партнерства в высшей школе // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. – 2007. – № 2 (12). – С. 69–75.
18. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 No 197-ФЗ (ред. от 25.02.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 20.05.2022).
19. *Ховрин А. Ю.* Социальное партнерство в сфере реализации молодежной политики [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд.

соц. наук. – М., 2010. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004619307?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.05.2022).

20. Чванова М. С., Храмова М. В., Молчанов А. А. Социальное партнерство – один из механизмов совершенствования социально-инновационной деятельности вуза // Образовательные технологии и общество. – 2012. – Т. 15, № 2. – С. 581–601.

21. Якутина О. И. Социальные практики успеха: социальное лидерство и социальное партнерство // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2010. – № 1 (50). – С. 36–40.

22. Cook B. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators

enrolled in a curriculum infusion teacher preparation programme // Teacher Education and Special Education. – 2002. – № 25 (3). – P. 262–277.

23. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. – 2010. – Vol. 40, Iss. 4. – P. 369–386.

24. Kumar A., Behera L. Teacher Preparation for Inclusive Education in the Context of Education of Children with Special Needs: Past, Present and Future // Reaching the Unreached: The State of Differently Abled Learners. – 2021. – No. 1-43-19. – P. 139–148.

References

- Alexandrova, N. A., Gavrilova, E. A., 2022. Prerequisites for the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 86–97. (In Russ., abstract in Eng.)
- Alexandrova, N. A., Gavrilova, E. A., Konovalova, M. D., 2019. The project “I see the world with my heart” as a means of forming an inclusive educational environment. *Dylnov readings: materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Saratov: Publishing house “Saratov Source”, pp. 240–244. (In Russ., abstract in Eng.)
- Vechkanova, I. G., Razumova, O. Yu., 2016. Technologies of social partnership of educational organizations as a factor of rehabilitation of children with disabilities in conditions of inclusion. *Scientific opinion*, no. 11, pp. 107–110. (In Russ., abstract in Eng.)
- Gavrilova, E. A., Alexandrova, N. A., 2018. Professional readiness of a future computer science teacher to work in inclusive education. *Teaching information technologies in the Russian Federation. Materials of the Sixteenth Open All-Russian Conference*, pp. 111–112. (In Russ., abstract in Eng.)
- Gavrilova, E. A., 2020. Formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment through social design: a collection of scientific articles based on the materials of the International Forum “Humanization of the Educational space”, pp. 329–334. (In Russ., abstract in Eng.)
- Glushanok, T. M., 2008. Social partnership as a means of improving the quality of vocational education. *Modern problems of science and education*, no. 6, pp. 80–83. (In Russ., abstract in Eng.)
- Gribina, G. A., Ermolaeva, E. L., Ilyushina, E. S., Kokareva, M. E., Fedoseeva, L. A., 2019. Social partnership in education. *Modern scientific research and innovation*, no. 8 (100), p. 14. (In Russ., abstract in Eng.)
- Grom, S. D., Shulga, I. I., 2018. Social partnership in education. *Modern psychology and pedagogy: problems and solutions: a collection of articles based on the materials of the XIV International Scientific and Practical conference*, pp. 10–14. (In Russ., abstract in Eng.)
- Egorova, M. I., Gordeev, K. S., Zhidkov, A. A., Kokareva, M. E., Pasechnik, A. S., 2018. Models of social partnership in education. *International Student Scientific Bulletin*, no. 2, p. 72. (In Russ., abstract in Eng.)
- Kozyreva, E. A., 2018. The role of social partnership in the design of the regional university complex of vocational education: *Cand. Sci. (Pedagogical)*. Rostov on Don [online]. Available at: [https://dspace.ncfu.ru/bitstream/20.500.12258/4372/1/Kozyreva E.A. 2018.pdf](https://dspace.ncfu.ru/bitstream/20.500.12258/4372/1/Kozyreva%20E.A.%202018.pdf) (accessed: 04.27.2022) (In Russ., abstract in Eng.)
- Lebedeva, Yu. I., 2019. Problems of formation of project competence of a teacher of inclusive education in the system of advanced training. *Psychology of education in a multicultural space*, no. 3 (47), pp. 113–120. (In Russ., abstract in Eng.)
- Mitrofanova, N. D., 2010. Studies of problems of social partnership in inclusive education. *Social relations*, no. 1 (1), pp. 23–29. (In Russ., abstract in Eng.)
- Nabokikh, A. A., Ryattel, A. V., Glatkov, A. A., 2021. Analysis of the problems of

social partnership in the field of education of the Nizhny Novgorod region. Topical issues of modern economics, no. 8, pp. 84–90. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Penin, G. N., 2014. Social partnership as a factor of higher school development. Scientific opinion, no. 11-2, pp. 53–56. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Pushkina, T. V., Sidlovskaya, O. P., Shelshakova, N. N., 2012. Development of professional competence of bachelors in the profile “Psychology and pedagogy of inclusive education” in the conditions of social partnership. Bulletin of the Educational and Methodological Association of universities of the Russian Federation on psychological and pedagogical education, no. 1, pp. 109–113. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Romanova, K. E., Shumilovskaya, Yu. V., 2018. Teacher preparation for work in inclusive education: monograph. Beau Bassin: LAP LAMBERT Publ., 210 p. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Sorokina, E. Yu., 2007. Scientific approaches to the concept of social partnership in higher education. Psychological and pedagogical journal *Gaudeamus*, no. 2 (12), pp. 69–75. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Labor Code of the Russian Federation of 30.12.2001 No. 197-FZ (ed. of 25.02.2022) (with amendments and additions, intro. effective from 01.03.2022) [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (accessed 20.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

19. Khovrin, A. Yu., 2010. Social partner-

ship in the field of youth policy implementation: abstract. Cand. Sci. (Social). Moscow [online]. Available at: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004619307?page=1&rotate=0&theme=white> (accessed: 10.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

20. Chvanova, M. S., Khranova, M. V., Molchanov, A. A., 2012. Social partnership is one of the mechanisms for improving the socio-innovative activity of the university. *Educational technologies and society*, vol. 15, no. 2, pp. 581–601. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Yakutina, O. I., 2010. Social practices of success: social leadership and social partnership. *Humanitarian and socio-economic*, no. 1 (50), pp. 36–40. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Cook, B., 2002. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation programme. *Teacher Education and Special Education*, no. 25 (3), pp. 262–277. (In Russ., abstract in Eng.)

23. Florian, L., Linklater, H., 2010. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, iss. 4, pp. 369–386. (In Eng.)

24. Kumar, A., Behera L., 2021. Teacher Preparation for Inclusive Education in the Context of Education of Children with Special Needs: Past, Present and Future. *Reaching the Unreached: The State of Differently Abled Learners*, no. 1-43-19, pp. 139–148. (In Eng.)

Информация об авторе

Е. А. Гаврилова, старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий в обучении, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, kateriny@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4617-8368>, Саратов, Россия

Information about the author

Ekaterina A. Gavrilova, senior lecturer of the Department of Information Systems and Technologies in Education, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, kateriny@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4617-8368>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022

Принята редакцией 18.08.2022

Submitted 11.07.2022

Accepted by the editors 18.08.2022

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.11

Опыт реализации кросс-культурных студенческих проектов на языковом факультете педагогического вуза

Костина Екатерина Алексеевна¹, Безденежных Лилия Валерьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье освещается проблема кросс-культурного взаимодействия студентов – будущих учителей, особенно актуальная в современных геополитических условиях острой необходимости формирования и развития толерантности и взаимопонимания между народами.

Цель статьи – представить опыт организации и реализации кросс-культурного взаимодействия студентов педагогического вуза на основе метода проектов в условиях академической мобильности.

Методология. Методологическим основанием данного материала выступают кросс-культурный и компетентностный подходы, позволяющие формировать кросс-культурную компетенцию учителя, включающую в себя такие важные профессиональные качества, как толерантность, непредвзятость, способность принимать решения и нести ответственность за выполнение этих решений.

Результаты исследования. Описаны авторские решения организации международных проектов в рамках академической мобильности с целью формирования кросс-культурной компетенции студентов. Указаны формы реализации проектов; охарактеризованы практические результаты, выраженные в формировании профессиональных и личностных качеств будущих учителей иностранного языка. Представлены новые кросс-культурные проекты, запланированные к реализации в 2023–2024 годах.

В заключении авторы приходят к выводу об эффективности внеаудиторного кросс-культурного проекта в профессиональной подготовке учителя в части познания иных культур, углубленного изучения родной культуры и духовного обогащения личности.

Ключевые слова: международный проект; кросс-культурный проект; кросс-культурная компетенция; толерантность; учитель иностранного языка; педагогический университет

Для цитирования: Костина Е. А., Безденежных Л. В. Опыт реализации кросс-культурных студенческих проектов на языковом факультете педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 121–130. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.11>

Experience of Realizing Cross-cultural Student Projects at the Language Faculty of Pedagogical University

Ekaterina A. Kostina¹, Liliya V. Bezdenezhnykh¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Problem and goal. The paper highlights the problem of cross-cultural interaction of intending teachers, which is especially topical under the modern geopolitical conditions of urgency to build and develop tolerance and mutual understanding among people.

Goal of the paper – to present the experience of organizing and realizing cross-cultural interaction of pedagogical university students on the basis of the project method under the conditions of academic mobility.

Methodology. The methodological foundation of this material is the cross-cultural and competence approaches allowing building teacher's cross-cultural competence including such important professional qualities as tolerance, open-mindedness, ability to make a decision and bear responsibility for complying this decision.

Research results. The author's solutions for organizing international projects within academic mobility having the aim to build students' cross-cultural competence are described. The forms of realizing the projects are indicated; the practical results expressed in building professional and personal qualities of intending foreign language teachers are characterized. The new cross-cultural projects planned to be held in 2023 – 2024 are presented.

The authors arrive at the conclusion on the effectiveness of an extracurricular cross-cultural project in teacher professional training in getting to know other cultures, in in-depth study of native culture, in intellectual enrichment of a personality.

Keywords: international project; cross-cultural project; cross-cultural competence; tolerance; foreign language teacher; pedagogical university

For citation: Kostina, E. A., Bezdenezhnykh, L.V., 2022. Experience of realizing cross-cultural student projects at the language faculty of pedagogical university. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 121–130. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.11>

Введение. Постановка проблемы. Изменения последнего времени в различных сферах жизнедеятельности социума – политической, социально-экономической, культурологической – демонстрируют острую необходимость решения возникших проблем с учетом интересов каждого государства и национальных особенностей.

Происходящие в мире трансформации смещают акцент в подготовке учителя, обладающего профессиональными и общекультурными компетенциями, на приобретение им таких качеств, как автономия, рефлексия, мобильность, позволяющих будущему учителю участвовать в инновационных процессах и успешно адаптироваться к изменяющимся требованиям социума.

Многие учёные (Ю. С. Мануйлов, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, А. Л. Свенцицкий и др.) полагают, что нравственные идеалы и приоритеты будущих бакалавров педагогического образования, их нравственный выбор и эстетические ценности, толерантное отношение к другим культурам, способность к кросс-культурному взаимодействию, мировоззренческая культура, становление профессиональной ориентации и самоопределение личности в поликультурном пространстве формирует социокультурная образовательная среда университета. В этом плане социокультурная образовательная среда педагогического вуза предоставляет студенту многие возможности [10; 11; 12; 17].

Мы солидарны с Л. В. Мардахаевым в том, что социокультурная среда – это передача культурного наследия молодому поколению через учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения [11, с. 57]. В отношении языкового факультета вуза мы полагаем, что речь необходимо вести о создании кросс-культурной образовательной среды, где осуществляется кросс-культурное образование учителя, который должен владеть знаниями о своей и иной культурах, о культурных реалиях и универсалиях, толерантно относиться к разнородности культур. Целью кросс-культурного образования является формирование личности учителя с активной жизненной позицией в поликультурной среде, умением ретрансляции собственного культурного опыта на возникающие новые условия жизнедеятельности.

Достижение цели кросс-культурного образования невозможно без погружения в иную культуру посредством академической мобильности. Качество академической мобильности студентов педагогического высшего учебного заведения и качество кросс-культурной образовательной среды в нем – взаимосвязанные и взаимообуславливающие явления: процессы входящей и исходящей студенческой академической мобильности напрямую влияют на кросс-культурную подготовку будущего учителя иностранного языка [2; 4; 6; 9; 15].

Академическая мобильность студентов факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета реализуется в разных форматах с применением широкого спектра инновационных образовательных технологий – портфолио, case-технологии, basket-метода, web-квеста, игровых технологий, моделирования и др., когда обучающиеся могут продемонстрировать сформированные компетенции и максимально себя проявить.

Одним из результативных методов формирования и развития толерантности, кросс-культурности, мобильности студента

является метод проектов, который мы здесь рассматриваем не в узком учебном плане, как проект в рамках одной учебной дисциплины, а как достаточно масштабное внеаудиторное мероприятие мультикультурного многонационального характера.

Цель статьи – описание опыта организации и реализации кросс-культурного взаимодействия студентов педагогического вуза на основе проектного подхода в условиях академической мобильности.

Обзор научной литературы по проблеме. Современные мировые процессы обращают особое внимание представителей сферы профессионального педагогического образования на острую необходимость формирования у выпускников вузов кросс-культурной грамотности с целью преодоления этноцентризма в плюралистическом мире современности.

Кросс-культурность, понимаемая Д. Б. Зильберманом и М. Т. Степанянц (1996) как диалог или плюрализм культур, Ю. Кристевой (1995) и Ж.-Ф. Лиотаром (1998) как признание и защита ценности различий, инаковости является в наши дни одним из ключевых понятий философии образования, так как мультикультурность есть первопричина плюрализма и единственная возможность противостоять опасности синдромов монологизма и изоляционизма.

Общечеловеческие ценности не могут пониматься однозначно в условиях разнообразия культур народов, населяющих нашу планету. Каждый раз они должны рассматриваться с учетом уникальных национальных культур, а для этого значимость общечеловеческих ценностей должна осознаваться людьми, живущими в несхожих культурах. И строить свое взаимодействие люди, живущие в многонациональном, мультикультурном обществе, должны, руководствуясь кросс-культурными плюралистическими предпосылками. Для этого необходимо учиться пониманию «чужих» ценностей и передавать эти знания и этот ценный опыт общения с иными культурами

из поколения в поколение [8].

Кросс-культурный полилог как интеграция и взаимодействие культур призван служить основой понимания различных культур и традиций, в конечном итоге – основой миропонимания [1].

Мы полностью разделяем эту позицию исследователей и считаем, что возможности кросс-культурного полилога студентов языкового факультета многократно возрастают в условиях академической мобильности, когда студенты выезжают в другую страну и общаются «вживую» с представителями разных культур, познавая особенности их национального менталитета, ценностей, смыслов, транслируя одновременно особенности своей культуры за рубежом.

Н. А. Козлова выделяет принципы динамичности, научности, гуманизации, культуросообразности, свободы выбора студентами учебных курсов и функциональности, в соответствии с которыми следует осуществлять развитие академической мобильности [5].

В. В. Сараева отмечает, что академическая мобильность выступает фактором развития коммуникативной культуры будущего специалиста, без которой невозможно эффективное кросс-культурное общение [16]. В свою очередь, по нашему профессиональному опыту, одним из эффективных методов развития коммуникативной культуры учителя иностранного языка является метод проектов.

Наиболее исчерпывающим определением метода проектов, с нашей точки зрения, является определение Е. С. Полат: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приёмов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [13, с. 117]. Мы же рассматриваем метод проектов в качестве педагогической технологии, предполага-

ющей совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Так, на факультете иностранных языков НГПУ международный проект выступает как продуктивная форма международной деятельности, как своеобразная творческая задача, на поиск решения которой студентам, представителям разных стран, отводится определенный промежуток времени. В свою очередь, студенты, принимающие участие в реализации международного проекта, получают возможность применить свои знания и выразить идеи в свободной творческой форме, вступить в естественный диалог и полилог культур со студентами и представителями зарубежных университетов, при работе в международных группах и индивидуально. Применение данной интерактивной технологии позволяет не только индивидуализировать работу над тематикой, наиболее интересной участникам проекта, но и способствует формированию мотивации, стимулирует интеллектуальное развитие и креативность студентов.

Реализация международного проекта позволяет реально оценить поставленные в нем проблемы не только с позиции региональных, российских особенностей, но и с позиции кросс-культурной. Именно поэтому факультет иностранных языков развивает новую проектную кросс-культурную среду, условия которой:

- соответствуют требованиям, предъявляемым сегодня к системе высшего образования, к университету в аспекте его интернационализации;

- позволяют реализовать не только двусторонние, но и трехсторонние кросс-культурные проекты, во время участия в которых обучающиеся постигают язык, менталитет, культуру стран-участников;

- способствуют созданию интегративных инновативных проектов, позволяющих студентам применить теоретические знания на практике;

– помогают привлечь финансовые средства зарубежных фондов, позволяющие повысить показатели эффективности деятельности факультета и вуза в целом.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием исследования выступают положения кросс-культурного и компетентностного подходов. С позиций кросс-культурного подхода вузовское образование должно быть направлено на подготовку специалистов, осознающих растущую взаимозависимость между народами и нациями, специалистов, готовых к участию в диалоге и полилоге культур. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов, что невозможно без высокого уровня владения языком, достоверного знания страны изучаемого языка, ее культуры, традиций, обычаев, помогающих правильно понять и реализовать информацию о стране. Практическое использование кросс-культурного подхода в высшем учебном заведении может найти отражение в создании в университете кросс-культурной образовательной среды, в рамках которой будет происходить формирование и развитие кросс-культурной компетенции будущего специалиста, осознающего необходимость участия в процессе академической мобильности с целью приобретения опыта личностного профессионального межкультурного взаимодействия [7].

В рамках компетентностного подхода критерием качества подготовки выпускника-бакалавра педагогического образования выступает его интегративная характеристика, которая демонстрирует готовность к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, что создает необходимые условия для мобильности молодых специалистов в условиях постоянно изменяющегося рынка труда. Следует подчеркнуть, что компетентностный подход не противопоставлен традиционному знанцевому подходу, который предусматривает

формирование знаний, умений и навыков, а дополняет его личностными, ценностными, мотивационными аспектами. Он расширяет значение целей высшего образования, включая обучающие, развивающие и воспитательные задачи [3].

Методы исследования: теоретические – анализ, сравнение, обобщение, проектирование; эмпирические – наблюдение, беседа.

Результаты исследования, обсуждение. Для того чтобы сформировать кросс-культурную компетенцию будущих учителей иностранного языка, в кросс-культурной образовательной среде факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета активно используется метод проектов.

Международные кросс-культурные проекты, реализуемые на факультете иностранных языков, характеризуются:

- практической направленностью – студенты активно включены в межкультурный диалог;

- динамичностью – встречи проходят в странах-участницах проекта;

- перспективностью – результаты, достигнутые во время реализации проекта, имеют значение для интернационализации высшего образования всех стран-участниц.

Чаще всего, работа по организации кросс-культурного проекта начинается с предложения зарубежного вуза-партнера (в нашем случае, Политехнический университет г. Аахен, Германия, при поддержке DFJW-OFAJ). DFJW (OFAJ) – франко-немецкое бюро для поддержки молодежи, цель которого – укрепление связей, объединяющих молодежь двух стран (Франции и Германии) с возможностью приглашения третьей страны, укрепление их взаимопонимания через проведение встреч и обменов. Третьей страной в нашем случае выступает Россия. До подачи заявки в DFJW происходит поиск проектной тематики, идеи, которая была бы интересна всем странам-участникам, что предполагает общий анализ ситуации, постановку целей и задач,

продумывание результатов проекта.

На сегодняшний день мы реализовали серию тринациональных проектов при поддержке DFJW:

1. Организация международных стажировочных площадок для студентов и молодых специалистов (2008–2009 гг.).

2. Межкультурная компетенция международного студенческого обмена (2010–2012 гг.).

3. Нормы и ценности в меняющемся мире (2015–2016).

Участники проектов – преподаватели и студенты университетов Германии (г. Аахен), Франции (г. Экс-ан-Прованс, г. Кан), России (г. Новосибирск) – обсуждали различные социальные острые проблемы эпохи, актуальные для молодежи всех стран: образование, безработица, алкоголизм, семья, идентичность, межличностные отношения и др. Основные цели проектов – провести компаративный анализ и совместить различные подходы к рассмотрению обозначенных проблем в разных странах.

Формы реализации проектов были выбраны самые разнообразные, такие, как:

- дискуссионные семинары, модераторами которых выступали преподаватели университетов разных стран;

- рабочие встречи кросс-культурных команд студентов-участников, эффективность работы которых во многом зависит от эмпатии, толерантности, знания иностранных языков и других культур;

- запись и анализ видеоматериалов, отражающих тематику проекта, его проблемы и возможные пути их решения.

В период реализации проекта по 15 студентов-участников и 2 руководителя от каждой страны (то есть 30 студентов и 4 руководителя) выезжали в зарубежный университет-участник проекта для обсуждения заявленной тематики. То есть было 3 поездки в каждую страну: немцы и французы приезжали в Россию, русские и французы – в Германию, немцы и русские – во Францию. Языки общения – не-

мецкий, английский, французский. Наряду с рабочими встречами студенты имели возможность посетить исторические места, памятники культуры той или иной страны; сходить в театры, на выставки, познакомиться с гастрономическими особенностями стран, что, безусловно, способствовало лучшему взаимопониманию, принятию менталитета другой культуры, специфики различных ценностных ориентаций.

Для студентов, будущих бакалавров педагогического образования, опыт участия в кросс-культурном международном проекте трудно переоценить: они работают в кросс-культурной команде, преодолевая препятствия, с которыми можно столкнуться в реальной рабочей обстановке, рассматривают актуальные проблемы эпохи через призму другой культуры; принимают решения в отношении разнообразных жизненных ситуаций с учетом особенностей культуры собственной и «иной», что способствует формированию следующих качеств:

- способность к участию в диалоге и полилоге культур;

- готовность рассматривать свою страну в кросс-культурном аспекте;

- способность выбирать формы, методы и средства взаимодействия с окружающим миром;

- умение компаративно мыслить;

- повышение мотивации к учебе в целом и к изучению иностранного языка в частности;

- мотивация к формированию индивидуальной образовательной траектории в кросс-культурной образовательной среде педагогического вуза;

- способность гибко воспринимать других людей и мир в целом и пр.

В настоящее время идет активная подготовка к проекту «Мультикультурная Сибирь: какая она?», участники проекта – факультет иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск),

департамент английского языка Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Москва), факультет иностранных языков Карагандинского университета им. Е. А. Букетова (г. Караганда, Казахстан).

Цель проекта: расширение знаний студентов из других регионов и студентов-сибиряков о национальном, культурном, образовательном многообразии Сибири через презентацию национальных и региональных особенностей народов, населяющих этот регион России.

Задачи проекта:

- вовлечение иностранных и российских студентов в изучение национальных и культурных особенностей Сибири;
- создание видеосюжетов о самобытности и поликультурности Сибири;
- продвижение идеи национального многообразия и мультикультурности через современные каналы коммуникации;
- развитие въездного и выездного образовательного туризма.

Социальная значимость данного проекта: реализация межнационального общения для достижения взаимопонимания в современном мире; вовлечение обучающихся в решение актуальных социальных проблем; воспитание гражданской позиции.

Для обсуждения студентам будут предложены актуальные темы. Во время лекций и презентаций в составе интернациональных групп студенты узнают много новой информации о развитии Сибири – экономическом, культурном, образовательном («Неизвестная Сибирь»), обсудят актуальные вопросы политики мультикультурализма на фоне сегодняшней ситуации в мире, в рамках рабочей встречи рассмотрят в сравнительном аспекте регионы своего проживания в России и в своей стране и постараются преодолеть имеющиеся стереотипы. В тематике проекта поднимаются вопросы чрезвычайно важные, прежде всего, для молодого поколения («Кросс-культурный диалог: Россия – Ев-

ропа»; «Социальная и индивидуальная ответственность») с целью принятия и понимания многообразия культур, вероисповеданий, способов самовыражения и проявления индивидуальности, формирования жизненных установок и ценностей.

Президент России Владимир Путин в Послании Федеральному Собранию 21 апреля 2021 года отметил, что «именно вовлеченность людей в дела страны и социальная активность делают нас одним народом, способным к достижению больших целей», чему способствует, в том числе, реализация подобных проектов [14].

В данный момент мы рассматриваем идею реализации еще одного проекта «Межкультурный форум-фестиваль Creativeworld 2024», целью которого выступает формирование поликультурной личности, приобщение обучающихся к историческому и культурному наследию России и стран изучаемого языка, создание условий социального, интеллектуального и творческого развития будущих бакалавров педагогического образования. В рамках форума планируется проведение лекций, мастер-классов, экскурсий, конкурсов, интеллектуально-развлекательная викторина «Мы такие разные, но мы вместе», дискуссии, учительская семинария.

В результате реализации кросс-культурных проектов на факультете иностранных языков к выпускному курсу мы наблюдаем высокий уровень готовности к академической мобильности у бакалавров педагогического образования, которые:

- позиционируют себя активными участниками программ академической мобильности, подтверждая это сертификатами из зарубежных университетов за участие в международных проектах, программах обмена и т. д.;

– способны выбрать программы академической мобильности, оценить их с учетом преимуществ, важных для их профессионального роста, демонстрируют умение работать с информацией, анализировать,

систематизировать, устанавливая связи с ранее изученным материалом. Для них не представляет трудности использование терминологии и понятий, связанных с академической мобильностью. Они имеют опыт принятия самостоятельных решений и опыт сотрудничества с иностранными коллегами;

– проявляют высокий уровень коммуникативной и кросс-культурной компетенции не только в знании менталитета и традиций страны изучаемого языка, но и в умении принимать иную точку зрения, нести ответственность за успех коммуникации с представителями других культур. Студенты способны терпеливо слушать партнера по общению, эффективно влиять на собеседника. Они ставят перед собой конструктивные цели, генерируют идеи для их воплощения, проявляют креативность, находят многовариантные решения.

Заключение. Участие студентов-будущих учителей иностранного языка в меж-

дународных кросс-культурных проектах определяет и направляет основной вектор их компетентностного развития в современном российском образовании и глобальном образовательном пространстве, предстает значимой предпосылкой профессиональной успешности личности студента. В процессе взаимодействия и взаимопроникновения культур происходит духовное обогащение личности будущего бакалавра педагогического образования, в то же время кросс-культурное общение способствует сохранению своей культурной идентичности при углубленном познании родной культуры. Выпускники языкового факультета педагогического вуза, овладевшие кросс-культурной компетенцией за период профессионального обучения, являются по своей сути медиаторами культур, способными передать любовь к родной культуре и сформировать уважение к представителям иных культур у своих учеников.

Список источников

1. Алиева Н. Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе: кросс-культурный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006. – 46 с.

2. Безденежных Л. В. Социокультурная обусловленность формирования академической мобильности у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Армавир, 2021. – 27 с.

3. Варламов Г. В. Кросс-культурные коммуникации при подготовке бакалавров и магистров в приграничных районах [Электронный ресурс]. – URL: www.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt152/wt152_11.pdf (дата обращения: 14.09.2021).

4. Козлова Е. С. Институционализация международной академической мобильности в российских вузах: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Улан-Удэ, 2015. – 16 с.

5. Козлова Н. А. Академическая мобильность: сущность, векторы и стратегии развития: монография. – СПб.: ТЭИ, 2012. – 88 с.

6. Колосовская Т. А. Кросс-культурное обра-

зование в педагогическом вузе: теоретические и прикладные аспекты // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2008. – № 1. – С. 100.

7. Костина Е. А. Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход // Философия образования. – 2014. – № 6 (57). – С. 64–76.

8. Костина Е. А. Кросс-культурность в философской мысли как основа кросс-культурности в образовании // Философия образования. – 2015. – № 5 (62). – С. 84–101.

9. Костина Е. А. Кросс-культурный подход к организации академической мобильности студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 69–71.

10. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

11. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии: уч. пособие. – Рязань: Ярмарка, 1999. – 91 с.

12. *Мудрик А. В.* Социализация человека: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
13. *Полат Е. С.* Как рождается проект. – М., 1995 – 233 с.
14. *Путин В. В.* Послание Федеральному Собранию 21 апреля 2021 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65418/work> (дата обращения: 15.06.2022).
15. *Рошчупкин В. Г.* О поликультурном образовании студентов педагогического университета // Кросс-культурный подход в науке и образовании: матер. Междунар. междисциплинарного семинара. – Новосибирск: НГПУ, 2009.
16. *Сараева В. В.* Международное сотрудничество и академическая мобильность как факторы развития коммуникативной культуры будущего специалиста // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: матер. междунар. научно-практич. конференции (18 ноября 2009 г.). – Казань: АСО, 2009. – С. 88–91.
17. *Свенцицкий А. Л.* Социальная психология. – М.: ТК Велби: Проспект, 2009. – 336 с.
18. *Pollien A.* Faire une pause ou bifurquer? Essai d'une typologie des trajectoires de formation // Education et Societes. – 2010. – № 26/2. – 34 p.
19. *Waibel S., Rüger H., Ette A., Sauer L.* Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review // Educational Research Review. – 2017. – № 20. – P. 81–98.

References

1. Alieva, N. N., 2006. Communicative teaching of Russian language syntax in a national school: cross-cultural approach: Dr Sci. (Pedagogical). St. Petersburg, 46 p. (In Russ.)
2. Bezdenezhnykh, L. V., 2021. Sociocultural conditionality of formation of academic mobility in students of pedagogical university: Cand. Sci. (Pedagogical), 27 p. (In Russ.)
3. Varlamov, G. V. Cross-cultural communications in training bachelors and masters in border areas. URL: www.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt152/wt152_11.pdf (accessed: 14.09.21) (In Russ.)
4. Kozlova, E. S., 2014. Institutionalization of International Academic Mobility in Russian Universities: Regional Aspect: Cand. Sci. (Sociology). Irkutsk (In Russ.)
5. Kozlova, N. A., 2012. Academic mobility: essence, vectors and development strategies: monograph. St. Petersburg: TEI, 88 p. (In Russ.)
6. Kolosovskaya, T. A., 2008. Cross-cultural education in pedagogical university: theoretical and applied aspects. Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical Institute, no. 1, p. 100 (In Russ.)
7. Kostina, E. A., 2014. Academic mobility of Russian higher school students: cross-cultural approach. Philosophy of Education, no. 6 (57), pp. 64–76. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kostina, E. A., 2015. Cross-culturalness in philosophical thought as the basis of cross-culturalness in education. Philosophy of Education, no. 5 (62), pp. 84–101. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Kostina, E. A., 2015. Cross-cultural approach to the organization of academic mobility of students of pedagogical university. The World of Science, Culture, and Education, no. 5 (54), pp. 69–71. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Manuilov, U. S., 2002. Environmental approach in education, 2nd ed., revised. Moscow; N. Novgorod: Publishing House of the Volga-Vyatka Academy of Public Administration, 157 p. (In Russ.)
11. Mardakhaev, L. V., 1999. Fundamentals of socio-pedagogical technology: study guide. Ryazan: Fair Publ., 91 p. (In Russ.)
12. Mudrik, A. V., 2010. Human socialization: study guide. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK Publ., 624 p. (In Russ.)
13. Polat, E. S., 1995. How a Project is Born. Moscow, 233 p. (In Russ.)
14. Putin, V. V., 2021. Address to the Federal Assembly on April 21. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65418/work> (accessed: 15.06.2022) (In Russ.)
15. Roschupkin, V. G., 2009. On multicultural education of students of pedagogical university. Cross-cultural approach in science and education: Mater. Int. interdisciplinary seminar. Novosibirsk: NSPU Publ. (In Russ.)
16. Sarayeva, V. V., 2009. International cooperation and academic mobility as factors of development of communicative culture of future specialist. International cooperation in professional education: problems and prospects: Mater. November 18, 2009. Kazan: ASO, pp. 88–91. (In Russ.)
17. Sentsitsky, A. L., 2009. Social psychology.

- Moscow: Welby Trading Company, Prospect Publishing House, 336 p. (In Russ.) (In Fr.)
18. Pollien, A., 2010. Faire une pause ou bifurquer? Essai d'une typologie des trajectoires de formation. *Education et Societes*, no. 26/2, 34 p.
19. Waibel, S., Rüger, H., Ette, A., Sauer, L., 2017. Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, no. 20, pp. 81–98 (In Eng.)

Информация об авторах

Е. А. Костина, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ea_kostina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1428-7095>, Новосибирск, Россия

Л. В. Безденежных, кандидат педагогических наук, руководитель Образовательного лингвистического центра факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, liliabezdenzhnyh@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1387-4183>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Ekaterina A. Kostina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Faculty of Foreign languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ea_kostina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1428-7095>, Novosibirsk, Russia

Liliya V. Bezdenzhnykh, Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Educational Linguistic Centre of the Faculty of Foreign languages, Novosibirsk State Pedagogical University, liliabezdenzhnyh@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1387-4183>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.08.2022
Принята редакцией 18.09.2022

Submitted 10.08.2022
Accepted by the editors 18.09.2022

Научная статья

УДК 37.04

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.12

Особенности методики смешанного обучения в общеобразовательной организации для снижения педагогических рисков

Адольф Владимир Александрович¹, Трусей Ирина Валерьевна¹

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Аннотация. Смешанное обучение предполагает работу в электронной образовательной среде, что несет в себе дополнительные педагогические риски для обучающихся. В настоящей работе проведена оценка основных педагогических рисков и предложены варианты их устранения посредством совершенствования методики смешанного обучения.

Цель статьи: поиск решений совершенствования методики смешанного обучения для устранения педагогических рисков, влияющих на здоровье субъектов образовательного процесса.

Методология. Методологическую основу настоящего исследования составила оценка педагогических результатов применения электронного обучения в образовательном процессе, а также вероятных педагогических рисков. Используются методы теоретического исследования, анализ нормативных документов, действующих на территории России, в области образования, а также электромагнитной, информационной, персональной безопасности.

В заключении делается вывод, что при планировании занятий в формате смешанного обучения необходимо учитывать педагогические риски для участников образовательных отношений, которые в большинстве своем не учтены. Назрела необходимость в проведении исследований, направленных на определение предельно допустимого уровня ЭМП для детей разных возрастных групп и выбора наиболее безопасных электронных средств обучения. Важно особое внимание уделить экспертизе цифрового образовательного контента. В идеале обучение должно осуществляться только на электронных образовательных платформах, прошедших экспертизу цифрового образовательного контента на соответствие требований законодательства Российской Федерации.

Ключевые слова: электронное обучение; методика; электронное средство обучения

Для цитирования: Адольф В. А., Трусей И. В. Особенности методики смешанного обучения в общеобразовательной организации для снижения педагогических рисков // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 131–139. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.12>

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства Просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00090-22-02.

Scientific article

Features of the Blended Learning Technique in a General Educational Organization to Reduce Pedagogical Risks

Vladimir A. Adolf¹, Irina V. Trusei¹¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. Blended learning involves working in an electronic educational environment, which carries additional pedagogical risks for students. In this paper, we assessed the main pedagogical risks and proposed options for their elimination by improving the methodology of blended learning.

The purpose of the article is to find solutions to improve the methods of blended learning to eliminate pedagogical risks that affect the health of the subjects of the educational process.

Methodology. The methodological basis of this study was the assessment of the pedagogical results of the use of E-learning in the educational process, as well as the likely pedagogical risks. Methods of theoretical research, analysis of regulatory documents in force on the territory of Russia, in the field of education, as well as electromagnetic, informational, personal security were used.

Conclusion: thus, when planning classes in the blended learning format, it is necessary to take into account pedagogical risks for participants in educational relations, which for the most part are not taken into account. There is a need to conduct research aimed at determining the maximum permissible level of EMF for children of different age groups and choosing the safest electronic learning tools. It is important to pay special attention to the expertise of digital educational content. Ideally, training should be carried out only on electronic educational platforms that have passed the examination of digital educational content for compliance with the requirements of the legislation of the Russian Federation.

Keywords: blended learning; technique; e-learning tool

For citation: Adolf, V. A., Trusei, I. V., 2022. Features of the blended learning technique in a general educational organization to reduce pedagogical risks. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 131–139. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.12>

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00090-22-02.

Введение. Постановка проблемы. Активное развитие электронных технологий способствует цифровизации всех социально-экономических систем, включая систему образования. Цифровизация подразумевает техническое оснащение образовательных организаций и реализацию образовательных программ в формате электронного обучения, т. е. применения мультимедийных и коммуникационных технологий, электронных средств обучения. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования третьего поколения декларируется, что использо-

вание цифровых технологий должно быть разумным и безопасным, обеспечивающим повышение качества результатов образования, т. е. не заменяющим, а поддерживающим очное образование. В настоящее время электронное обучение применяется в форме дистанционного, смешанного и сетевого (используются только ресурсы образовательной организации). Наиболее перспективным считается смешанное обучение, подразумевающее чередование классно-урочной формы с электронной.

В мировой практике смешанное обучение активно внедряется и достаточно

эффективно дополняет образовательный процесс. Отмечается повышение мотивированности обучающихся, индивидуализация образовательного процесса [10; 15]. В России электронное обучение также постепенно становится неотъемлемой частью образовательного процесса. При этом ряд исследователей обращают внимание на вероятные риски для здоровья всех участников образовательных отношений, возникающие при электронном обучении. В частности, речь идет о воздействии электромагнитными полями, об опасностях информационного, психологического характера и др. [1; 2; 3; 4; 6; 13]. В связи с этим методика смешанного обучения, находящаяся в процессе становления, должна учитывать и нивелировать имеющиеся педагогические риски.

Цель данной статьи: поиск решений совершенствования методики смешанного обучения для устранения педагогических рисков, влияющих на здоровье субъектов образовательного процесса.

Обзор научной литературы по проблеме. Внедрение электронных технологий в современную систему образования открывает широкие перспективы и позволяет достигать высоких образовательных результатов. Стоит отметить, что большинством авторов электронное обучение не рассматривается в качестве альтернативы традиционному, личность учителя остается необходимой и неотъемлемой частью образовательного процесса [15]. Электронное обучение имеет свои достоинства: возможность построения индивидуальных образовательных траекторий, увеличение самостоятельности обучающихся, обеспечение равного доступа к качественному образованию для разных категорий обучающихся (дети с ОВЗ, спортсмены, обучающиеся сельских школ и т. д. [10; 15]. Однако существует и ряд рисков, связанных с использованием школьником и педагогом электронного средства обучения (ЭСО), что необходимо учитывать в образователь-

ном процессе.

Все ЭСО (интерактивные доски, сенсорные экраны, информационные панели, компьютеры, ноутбуки, планшеты, моноблоки и др.) излучают электромагнитные поля (ЭМП) широкого спектра частот, оказывающие негативное влияние на организм и имеющие аккумулятивный эффект. В отличие от взрослого, детский организм наиболее подвержен влиянию ЭМП [2; 5; 8]. Современный ребенок практически круглосуточно подвергается воздействию электромагнитного излучения работающих электроприборов, различных гаджетов и т. д. Помещение ребенка в цифровую образовательную среду неизбежно приведет к усилению воздействия ЭМП на его организм.

Особую обеспокоенность вызывают источники сверхвысокочастотного излучения (300 МГц – 300 ГГц), к которым относятся беспроводные средства связи, работающие на основе технологии Wi-Fi. На международной конференции, прошедшей в 2017 г. в Рейкьявике, учеными 26 стран было подписано обращение, в котором говорилось о недопустимости применения беспроводных сетей в дошкольных и школьных учреждениях, было рекомендовано исключительно кабельное подключение к Интернету [4]. В то же время в качестве современных средств обучения предлагаются беспроводные устройства (планшеты, очки виртуальной реальности и др.). При этом, по мнению специалистов, активное развитие цифровой индустрии привело к тому, что существующие нормы по предельно допустимым уровням электромагнитного излучения устарели и требуют пересмотра [2; 12]. Особенно это касается детского возраста, авторами отмечается необходимость исследования влияния ЭМП на разные возрастные группы. С этой точки зрения, вопрос о выборе безопасных электронных средств обучения остается открытым.

Следующий блок педагогических рисков смешанного обучения связан с проблемами

информационного характера. В Доктрине информационной безопасности РФ (утв. Указом Президента РФ от 5.12.2016 № 646) отмечается, что сейчас имеет место наращивание информационного воздействия на население России, в первую очередь на молодежь. Основная цель такого воздействия – размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и формирование новых установок. В связи с чем особую важность приобретает качество цифрового образовательного контента и электронных ресурсов, которые школа предлагает обучающимся.

Министерством просвещения РФ в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040) проводится эксперимент по внедрению цифровой образовательной среды в образовательный процесс ряда школ. Особое внимание в данной работе отводится экспертизе образовательного контента. В целевой модели цифровой образовательной среды отмечено (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.12.19 № 649), что цифровой образовательный контент должен соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и образовательным стандартам для применения в образовательном и воспитательном процессе. После загрузки цифрового образовательного контента на образовательную платформу необходима его экспертиза. Процедура экспертизы цифрового образовательного контента и образовательных сервисов и ее критерии (общее количество 30) представлены в приказе Министерства просвещения РФ (от 11 августа 2021 г. № 543). По результатам экспертизы выдается заключение о возможности применения цифрового образовательного контента в учебном процессе. Однако на данный момент образовательные организации предлагают обучающимся различные ресурсы, контент которых не проходил

экспертизу.

Также немаловажное значение имеет защита персональных данных участников образовательных отношений. Работа с электронными образовательными ресурсами предполагает внесение в систему персональных данных ребенка. В настоящее время отмечается рост киберугроз, связанных с утечкой персональных данных, кибербуллинг, мошенничеством и др. К персональным данным относится любая информация, позволяющая идентифицировать конкретного человека (фамилия, имя, дата рождения и т. д.). Как правило, требуется номер телефона, который в соответствии с законодательством может быть зарегистрирован только на совершеннолетнего, т. е. на родителя. Совершеннолетний владелец телефона, вводя проверочный код, дает согласие на обработку персональных данных. В данном случае регистрация детей на образовательных платформах без согласия родителей является нарушением действующего законодательства [7].

В связи с названными особенностями при внедрении новых технологий в образовательный процесс необходимо учитывать возникающие педагогические риски, что предполагает методика смешанного обучения.

Методология и методы исследования.

Методологическую основу настоящего исследования составила оценка педагогических результатов применения электронного обучения в образовательном процессе, а также вероятных педагогических рисков. Использованы методы теоретического исследования, анализ нормативных документов, действующих на территории России, в области образования, а также электромагнитной, информационной, персональной безопасности.

Результаты исследования. Обсуждение.

Методика обучения предполагает совокупность методов, средств, приемов и форм, работающих на образовательный результат. Ключевым отличием методики смешанного обучения от традиционной

является применение электронных средств обучения. В соответствии с СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» имеется жесткая регламентация использования ЭСО в образовательном процессе (табл. 1). В зависимости от уровня общего образования, суммарное время (в школе и дома), которое

обучающийся может проводить за ЭСО, варьирует в пределах 80–170 мин (включая досуговую деятельность); продолжительность использования ЭСО на уроке – 20–30 мин, суммарно в день – 40–60 мин. В соответствии с действующими нормами, очевидно, что необходима согласованная работа всех педагогов и администрации для учета количества времени, при котором обучающиеся используют ЭСО [13].

Таблица 1

Время использования электронных средств обучения школьниками в день

Электронные средства средства обучения	Классы	Суммарно на уроке, мин, не более	Суммарно в день в школе, мин, не более	Суммарно в день дома мин, не более
Интерактивная доска	1–3	20	80	–
	4	30	90	–
	5–9	30	100	–
	10–11	30	120	–
Интерактивная панель	1–3	10	30	–
	4	15	45	–
	5–9	20	80	–
	10–11	25	100	–
Персональный компьютер или ноутбук	1–3	20	40	80
	4	25	50	90
	5–9	30	60	120
	10–11	35	70	170
Планшет	1–3	10	30	80
	4	15	45	90
	5–9	20	60	120
	10–11	20	80	150

При реализации смешанного обучения, необходимо учитывать, что запрещается одновременное использование двух и больше ЭСО на уроке. Например, если применяется персональный компьютер, то использование в это время интерактивной доски или панели запрещено. Также имеется ограничение на использование смартфонов, разрешено только применение планшетов с минимальной диагональю не менее 26,6 см, которые могут обеспечить отражение учебной информации в соответ-

ствии с офтальмо-эргономическими требованиями. Как показал опыт применения электронного обучения в период пандемии COVID-19, в условиях сугубо дистанционного обучения соблюдение гигиенических нормативов не представляется возможным [9; 11].

Особое внимание необходимо уделить созданию в образовательной организации специализированной информационно-образовательной среды. В частности, для реализации электронного обучения ис-

пользовать специально оборудованные учебные кабинеты, учитывающие требования и рекомендации в области электромагнитной, информационной и персональной безопасности. На наш взгляд, необходимо учитывать мнение специалистов в области электромагнитной безопасности, рекомендуемых кабельное подключение к сетям и преимущественное использование персональных компьютеров, вместо беспроводных устройств [4]. При реализации смешанного обучения важное место занимает профилактика развития у обучающихся отклонений в состоянии здоровья, особенно связанных с состоянием зрительного анализатора. Для этого необходимо проводить физиологические разминки, комплексы упражнений, направленные на снятие общего и локального напряжения.

При реализации моделей смешанного обучения, делающих акцент на самостоятельной работе (Перевернутый класс) важно учитывать опыт онлайн-школ, эффективно действующих в образовательном пространстве. Специалистами, работающими в данном секторе, подчеркивается важность качества и формата представления цифрового учебного контента. В частности, исследователями рекомендуется учебные видеоролики небольшой продолжительности [17]. Наиболее эффективная длительность ролика, которые обучающиеся просматривали полностью и после приступали к выполнению контрольного задания, составила 6 минут. Исследования показывают, что видео, в которых спикера хорошо видно («говорящая голова»), позволяет дольше удерживать внимание, по сравнению с роликами, где ведущего плохо видно или имеется только голосовое сопровождение. Также отмечается, что видео, в котором лектор от руки рисует на экране,

более привлекательно для слушателя по сравнению с видео, где предлагаются готовые презентации. Важный этап контроля самостоятельного прохождения учебного материала обучающимися – наличие итоговых заданий, которые необходимо выполнить сразу же после прохождения материала. Анализ прохождения контрольных заданий позволяет оценить глубину освоения пройденного материала обучающимися, выявить проблемные зоны.

Стоит отметить, что несмотря на привлекательность для обучающихся учебного контента, представленного в формате видео или игры, отходить от традиционных текстовых форматов нельзя [14; 16]. Обучающиеся с первого класса должны привыкать к тому, что текст – важный и быстрый источник информации. ФГОСы третьего поколения также ориентируют нас на формирование у обучающихся функциональной грамотности, одной из составляющих которой является читательская.

Заключение. Таким образом, при планировании занятий в формате смешанного обучения необходимо учитывать педагогические риски для участников образовательных отношений, которые в большинстве своем не учтены. Назрела необходимость в проведении исследований, направленных на определение предельно допустимого уровня ЭМП для детей разных возрастных групп и выбора наиболее безопасных электронных средств обучения. Важно особое внимание уделить экспертизе цифрового образовательного контента. В идеале обучение должно осуществляться только на электронных образовательных платформах, прошедших экспертизу цифрового образовательного контента на соответствие Приказу Министерства просвещения РФ от 11 августа 2021 г. № 543.

Список источников

1. Адольф В. А. Профессионально-педагогические проблемы компьютерной подготовки специалистов // Высшее образование в России. –

1997. – № 4. – С. 107–109.

2. Баранов Н. Н., Мандругин А. А. Электромагнитные поля, которые нас окружают: цена

- комфорта // Энергия: экономика, техника, экология. – 2015. – № 10. – С. 31–39.
3. Бибарсов Д. А. Игрофикация в условиях цифрового образования: перспективы и риски // Вестник Калмыцкого университета. – 2020. – № 3 (47). – С. 122–130.
4. Григорьев Ю. Г. Рейкьявик. Обращение. Беспроводные технологии в школах // Гигиена и санитария. – 2017. – Т. 96, № 8. – С. 788.
5. Григорьев Ю. Г., Самойлов А. С., Бушманов А. Ю., Хорсева Н. И. Мобильная связь и здоровье детей: проблема третьего тысячелетия // Медицинская радиология и радиационная безопасность. – 2017. – Т. 62, № 2. – С. 39–46. DOI: 10.12737/article_58f0b9573b6b59.54629416
6. Друзин В. Н. Проблема профилактики игровой компьютерной аддикции подростков // Инновации в образовании. – 2011. – № 5. – С. 75–82.
7. Колобаева Н. Е., Несмеянова С. Э. Информационная безопасность несовершеннолетних и право на доступ в Интернет // Электронное приложение к «Российскому юридическому журналу». – 2020. – № 6. – С. 14–21. DOI: 10.34076/2219-6838-2020-6-14-21.
8. Кучма В. Р., Поленова М. А., Степанова М. И. Информатизация образования: медико-социальные проблемы, технологии обеспечения гигиенической безопасности обучающихся // Гигиена и санитария. – 2021. – Т. 100, № 9. – С. 903–909. DOI: 10.47470/0016-9900-2021-100-9-903-909
9. Кучма В. Р., Седова А. С., Соколова С. Б., Рапорт И. К., Степанова М. И., Лапонова Е. Д., Поленова М. А., Чубаровский В. В., Тикашкина О. В. Пандемия COVID-19 в России: медико-социальные проблемы цифровой образовательной среды // Национальное здравоохранение. – 2021. – Т. 2, № 1. – С. 21–31. DOI: 10.47093/2713-069X.2021.2.1.21-31
10. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 3. – С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301.
11. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 1. – С. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201
12. Сподобаев Ю. М. Электромагнитная безопасность современных беспроводных технологий: документы ICNIRP // Электро-связь. – 2020. – № 4. – С. 21–24. DOI: 10.34832/ELSV.2020.5.4.001.
13. Степанова М. И., Александрова И. Э., Сазанюк З. И., Воронова Б. З., Лашнева И. П., Шумкова Т. В., Березина Н. О. Гигиеническая регламентация использования электронных образовательных ресурсов в современной школе // Гигиена и санитария. – 2015. – Т. 94, № 7. – С. 64–68.
14. Трусова А. В., Канаинов А. Е. Распространенность интернет-зависимого поведения среди российских подростков в возрасте 15–18 лет // Вопросы наркологии. – 2021. – № 5 (200). – С. 5–14. DOI: 10.47877/0234-0623_2021_05_5
15. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования [Электронный ресурс] // Jossey-Bass. – 2015. – URL: http://imc-ya172.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 20.09.2021).
16. Chung S., Lee J., Lee H. K. Personal factors, internet characteristics, and environmental factors contributing to adolescent internet addiction: a public health perspective // Int J Environ Res Public Health. – 2019. – Vol. 21. – P. 16–23. DOI: 10.3390/ijerph16234
17. Guo Ph. J., Kim J., Rubin R. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos // Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale Conference. – New York, 2014. – P. 41–50. DOI: 10.1145/2556325.2566239/
18. Foy K. Digital Games Based Learning for History – Problem Solving or Problematic? // Education in the North. – 2021. – № 28 (2). DOI: 10.26203/m7kg-5j29

References

1. Adolf, V. A., 1997. Professional and pedagogical problems of computer training of specialists. Higher education in Russia, no. 4, pp. 107–109. (In Russ.)
2. Baranov, N. N., Mandrugina, A. A., 2015. Electromagnetic fields that surround us: the price of comfort. Energy: economics, technology, ecology, no. 10, pp. 31–39. (In Russ.)
3. Bibarsov, D. A., 2020. Gamification in the digital education: perspectives and risks. Bulletin of the Kalmyk University, no. 3 (47), pp. 122–130. (In Russ.)

4. Grigoriev, Yu. G., 2017. Reykjavik. Appeal. *Wireless technologies in schools. Gigiena i sanitariya*, vol. 96, no. 8, p. 788. (In Russ.)
5. Grigoriev, Yu. G., Samoilov, A. S., Bushmanov, A. Yu., Khorseva, N. I., 2017. Cellular connection and the health of children – problem of the third millennium. *Medical radiology and radiation safety*, vol. 62, no. 2, pp. 39–46. DOI: 10.12737/article_58f0b9573b6b59.54629416. (In Russ.)
6. Druzin, V. N., 2011. The problem of prevention of computer game addiction in adolescents. *Innovations in Education*, no. 5, pp. 75–82. (In Russ.)
7. Kolobaeva, N. E., Nesmeyanova, S. E., 2020. Information security of minors and the right to access the Internet. *Electronic supplement to the Russian Legal Journal*, no. 6, pp. 14–21. DOI: 10.34076/2219-6838-2020-6-14-21 (In Russ.)
8. Kuchma, V. R., Polenova, M. A., Stepanova, M. I., 2021. Informatization of education: medical and social problems, technologies for hygienic safety students training. *Gigiena i sanitariya*, vol. 100, no. 9, pp. 903–909. DOI: 10.47470/0016-9900-2021-100-9-903-909 (In Russ.)
9. Kuchma, V. R., Sedova, A. S., Sokolova, S. B., Rapoport, I. K., Stepanova, M. I., Laponova, E. D., Polenova, M. A., Chubarovsky, V. V., Tikashkina, O. V., 2021. COVID-19 pandemic in Russia: medical and social problems of the digital educational environment. *National Health Care (Russia)*, vol. 2 (1), pp. 21–31. DOI: 10.47093/2713-069X.2021.2.1.21-31 (In Russ.)
10. Margolis, A. A., 2018. What kind of blending makes blended learning? *Psychological science and education*, vol. 23, no. 3, pp. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301. (In Russ.)
11. Nazarov, V. L., Zherdev, D. V., Averbukh, N. V., 2021. Shock digitalization of education: the perception of participants in the educational process. *Education and Science*, vol. 23, no. 1, pp. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201 (In Russ.)
12. Spodobaev, Yu. M., 2020. Electromagnetic security of modern wireless technologies: ICNIRP documents. *Electrosvyaz (Russia)*, no. 4, pp. 21–24. DOI: 10.34832/ELSV.2020.5.4.001. (In Russ.)
13. Stepanova, M. I., Aleksandrova, I. E., Sazanyuk, Z. I., Voronova, B. Z., Lashneva, I. P., Shumkova, T. V., Berezina, N. O., 2015. Hygienic regulation of the use of electronic educational resources in modern school. *Gigiena i sanitariya*, vol. 94, no. 7, pp. 64–68. (In Russ.)
14. Trusova, A. V., Kanashov, A. E., 2021. Prevalence of internet-related addictive behaviors among russian adolescents aged 15–18 years. *Problems of Narcology*, no. 5 (200), pp. 5–14. DOI: 10.47877/0234-0623_2021_05_5 (In Russ.)
15. Horn, M., Staker, H., 2015. Blended learning. Using breakthrough innovations to improve school education [online]: Jossey-Bass. Available at: http://imc-ya172.ru/images/1_4.pdf (accessed: 01.09.2022). (In Russ.)
16. Chung, S., Lee, J., Lee, H. K., 2019. Personal factors, internet characteristics, and environmental factors contributing to adolescent internet addiction: a public health perspective. *Int J Environ Res Public Health*, vol. 21, pp. 16–23. DOI: 10.3390/ijerph16234 (In Eng.)
17. Guo, Ph. J., Kim, J., Rubin, R., 2014. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale Conference*. New York, pp. 41–50. (In Eng.)
18. Foy, K., 2021. Digital Games Based Learning for History – Problem Solving or Problematic? *Education in the North*, no. 28 (2). DOI: 10.26203/m7kg-5j29 (In Eng.)

Информация об авторах

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, директор Института физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>, Красноярск, Россия

И. В. Трусей, кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, trusey@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4831-9101>, Красноярск, Россия

Information about the authors

Vladimir A. Adolf, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. Dir. of the Institute of Physical Culture, Sports and Health by I. S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, adolf@kspu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>, Krasnoyarsk, Russia

Irina V. Trusei, Cand. Sci. (Biol.), Assoc. Prof. of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, trusey@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4831-9101>, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 11.09.2022
Принята редакцией 18.09.2022

Submitted 11.09.2022
Accepted by the editors 18.09.22

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2205.13

Цели современного высшего образования в контексте ФГОС 3++

Приставко Ксения Владимировна¹

¹ Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья представляет собой аналитический обзор ключевых целей современного высшего образования в России и за рубежом, а также содержит анализ их влияния на компетенции, содержащиеся в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) на примере ФГОС 3+ и 3++ по направлению 45.03.02 «Лингвистика».

Цель статьи – на основе обзора научных источников описать ключевые цели современного высшего образования. Проследить, как данные тенденции влияют на содержание компетенций федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (на примере стандарта 45.03.02 «Лингвистика»).

Методы исследования включают анализ актуальных научных источников, а также контент-анализ федерального государственного образовательного стандарта специальности 45.03.02 «Лингвистика» двух поколений.

Результаты исследования. Основным результатом исследования является развёрнутый анализ ведущих тенденций современного образования, который позволил выделить основные требования к компетенциям современного специалиста, основанный на данных актуальных научных источников, содержащих информацию о ключевых тенденциях высшего образования, роли компетентностного подхода в целеполагании современного высшего образования. Анализ данных требований был применён при последующем контент-анализе компетенций ФГОС ВО направления 45.03.02 «Лингвистика» двух последних поколений (2014 и 2020 годы), реализуемом в Новосибирском государственном техническом университете.

Ключевые слова: образовательные цели; высшее образование; целеполагание; компетентностный подход; автономия обучения; федеральный государственный образовательный стандарт; универсальные компетенции

Для цитирования: Приставко К. В. Цели современного высшего образования в контексте ФГОС 3++ // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 140–148. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.13>

Scientific article

Goals of Modern Higher Education in the Context of Federal State Educational Standard 3++

Ksenia V. Pristavko¹

¹ Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is an analytical review of the key goals of modern higher education in Russia and abroad. It also contains an analysis of their influence on the competencies presented in the federal state educational standards (FGOS) on the example of FGOS3 + and 3 ++ for the major in Linguistics 45.03.02.

Article purpose – to describe the key purposes of modern higher education on the basis of the review of scientific resources and trace through the ways these trends influence the compe-

tences of federal state educational standards of the higher education (on the example of standard 45.03.02. "Linguistics"). Methods of a research include the analysis of relevant scientific resources and also content the analysis of federal state educational standard of specialty 45.03.02. "Linguistics" of two generations.

Results of the research. The main result of the study is the detailed analysis of the leading trends in modern education, which made it possible to highlight the main requirements for the competencies of a modern specialist, based on data from current scientific resources containing information on key trends in higher education, the role of a competency-based approach in the goal-setting of modern higher education. The analysis of these requirements was applied during the subsequent content analysis of the competencies of the Federal State Educational Institution of Higher Education of the Linguistics 45.03.02 of the last two generations (2014 and 2020), implemented at the Novosibirsk State Technical University.

Keywords: educational goals; higher education; goal setting; competency-based approach; learning autonomy; federal state educational standard; universal competencies

For citation: Pristavko, K. V., 2022. Goals of modern higher education in the context of the Federal State Educational Standard 3++. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 140–148. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.13>

Введение и постановка проблемы.

Приоритетом мировых образовательных систем сегодня является обучение специалистов, умеющих быстро ориентироваться в происходящих изменениях, способных постоянно обучаться (образование в течение всей жизни), приобретать новые компетенции, требующиеся для успешной реализации в конкретной сфере (компетентностная модель), создавать собственные продукты (инновационность) [8]. Т. А. Быкова упоминает «конкурентоспособность и соответствие личности работника непрерывно возрастающим требованиям профессионального труда» как еще одну цель подготовки современных специалистов» [2]. Непрерывное образование диктует будущим специалистам свои требования, связанные с постоянным изменением рынка труда, внешней и внутренней политической ситуации [11]. Также от студента, получающего высшее образование, требуется владение таким существенным навыком, как критическое мышление [12]. Ниже мы подробно рассмотрим данные тенденции, предварительно обозначив, какие цели реализовывало образование в предыдущие десятилетия.

Цель статьи – проанализировать контекст проблемы целеполагания в современном высшем образовании и его влияние на проектирование федеральных государственных образовательных стандартов.

ственных образовательных стандартов.

Обзор научной литературы по проблеме. В середине XX в. в образовании провозглашались такие ценности, как интеллектуальность, знание классических предметов, наличие фундаментальных знаний. Приоритетом учебных заведений того времени было обучение молодых людей классическим предметам, необходимым (как считалось) наукам, а не формирование навыков, необходимых в том виде деятельности, которому обучался человек [12]. Парадигма начала меняться в 1970-х гг., когда в педагогике возникло такое понятие, как «автономия обучающегося», ставшее одним из важнейших векторов высшего образования, и являющееся таковым до сих пор.

Определение автономии обучения при изучении иностранного языка предложил Х. Холек в 80-х гг. XX в. Это «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» (Цит. по [9]).

В свою очередь понятие «автономия личности» тесно связано с понятием субъектности, которое выходит за рамки педагогики и носит междисциплинарный

характер. Тему субъектности личности поэтапно разрабатывали такие исследователи-психологи, как С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, В. Д. Шадриков. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, личность считается субъектом деятельности, если она соответствует следующим критериям: 1) личность является организатором, координатором, регулятором объективных жизненных форм и отношений, она способна их строить и изменять; 2) личность способна самостоятельно находить способы разрешения постоянно возникающих противоречий между её индивидуальными возможностями и желаниями и различными нормативными требованиями, предъявляемыми к ней, она способна превратить данные противоречия в жизненные задачи; 3) несмотря на внутренние противоречия, личность способна мобилизовать свои психические, личностные, профессиональные ресурсы для решения возникающих задач и проблем; 4) личность направлена на достижение идеала, на самосовершенствование; 5) личность стремится к «подлинности жизни», «неподлинность жизни» означает её отчуждение от всех имеющихся возможностей, всего разнообразия жизнедеятельности [1]. Таким образом, субъект образовательного процесса – это тот, кто способен самостоятельно контролировать и регулировать свою учебную деятельность, способен, используя внешние и внутренние ресурсы, решать возникающие учебные задачи, способен осознавать внутренние противоречия, разрешать их и, благодаря этому, достигать результата, а также использовать все предоставляемые возможности для достижения результата, не ограничивать себя убеждениями или иными препятствиями, которые могут быть преодолимы его усилиями. Посредством постепенного развития навыка учебной автономии будущий специалист способен стать зрелой личностью, облада-

ющей всеми признаками субъектности.

Учебная автономия в современном понимании – это способность и намерение обучающегося совершать независимые от преподавателя действия, анализировать их, принимать самостоятельные решения в процессе обучения [7; 10]. Стать субъектом профессионального самоопределения, работать над своим профессиональным развитием вне стен вуза – это основная цель развития навыка учебной автономии. Учебная автономия не означает отсутствие наставника вообще, а скорее означает умение видеть свои потребности в обучении и при необходимости самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы [8; 2; 11; 12].

Навык учебной автономии в условиях *life-long learning* необходим современному будущему специалисту, поскольку сегодня образовательные системы руководствуются принципом студентоцентрированного обучения (англ. *Student-centered approach*), провозглашенного в «Лондонском коммюнике»¹ в рамках внедрения идей Болонского процесса. Данный подход предполагает ориентацию на результат обучения, а также на активную образовательную деятельность обучающегося. В рамках данного принципа преподаватель также ставит цели обучения, но студент ставит дополнительные цели, решение которых поможет в будущем не только более эффективно решать профессиональные задачи, но и реализоваться, как личность [6], которая способна к целеполаганию и удовлетворению своих образовательных потребностей.

Методология и методы исследования. Основными методами данного исследования является: анализ информации по проблеме, содержащейся в научной литературе с целью раскрытия актуальности темы, а также контент-анализ федерального государственного образовательного стандарта по направлению 45.03.02 «Лингвистика».

¹ London communiqué of Ministers of Higher Education “Towards the European Higher Education Space: Responding to the Challenges of a Globalized World.”, 2007, 10 p. (In Eng.)

Результаты исследования, обсуждение. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации»², «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации». Исследователь В. Н. Минина подтверждает мысли других исследователей о том, что «в современном российском обществе институт высшего образования выполняет функцию подготовки индивидов к профессиональной деятельности, его важнейшая экономическая задача – обеспечение качества человеческих ресурсов, адекватного запросам экономики и рынка труда. Его важнейшая политическая задача – гражданское воспитание индивидов в соответствии с господствующей политической доктриной» [6; 4]. Цель работы с будущими специалистами сегодня – это формирование их как личностей, знающих свои образовательные потребности, осознающих свои цели, способных видеть ожидания профессионального сообщества, общества всей страны и государства, пытающихся соответствовать этим требованиям посредством постоянного профессионального и личностного самосовершенствования. Сформированность данных навыков говорит о развитой автономии обучающегося как будущего профессионала и зрелой лич-

ности. Оценка уровня сформированности автономности обучающегося должна производиться по четко сформулированным критериям, в качестве которых выступают компетенции, которые должны быть сформированы у обучающегося после прохождения той или иной программы. Российские федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это основной источник информации о компетенциях, которые должны быть сформированы у будущих специалистов в той или иной области. До появления ФГОС 3++ каждое направление подготовки имело свой специфический набор общекультурных компетенций, связанных в том числе и с профессиональной деятельностью. В новых государственных стандартах появились универсальные для всех направлений подготовки компетенции. В контексте формирования учебной автономии это существенно упрощает задачу, поскольку теперь существует универсальный ориентир, которым могут пользоваться преподаватели не только профильных дисциплин, не являющиеся достаточно компетентными в том или ином направлении подготовки.

Рассмотрим ФГОС ВО по направлению бакалавриата 45.03.02 «Лингвистика» от 12 августа 2020 г. и от 7 августа 2014 г. и проследим, какие компетенции личности актуальны для специалистов данной области и как они соотносятся с системой ключевых компетенций, актуальных в XXI в. На рисунке 1 показана группа компетенций общего уровня ФГОС 2020 года³ в сравнении с ФГОС 2014 года⁴ [1].

² Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated 29.12.2012 N 273-FZ (latest edition)., Adopted by the State Duma on December 21, 2012. Approved by the Federation Council on December 26, 204 p. (In Russ.)

³ Federal State Educational Standard, 2020. The order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 12, 2020, No. 969 “On Approval of the Federal State Educational Standard for Higher Education – Bachelor’s Degree in the Field of Training 45.03.02 Linguistics” (as amended), 13 p.

⁴ Federal State Educational Standard, 2014. The order of the Ministry of Science and Higher Education Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 07.08.2014 No. 940 “On the approval of the federal state educational standard for higher education in the field of training 45.03.02 Linguistics (undergraduate level)”. Registered with the Ministry of Justice of Russia 25.08.2014 N 33786, 24 p. (In Russ.)

ФГОС 45.03.02 (Лингвистика)



Рис. 1. Компетенции ФГОС ВО «Лингвистика»

Универсальные компетенции ФГОС 2020 г. в сравнении с общекультурными компетенциями ФГОС 2014 г. не содержат отсылок к специфике профессии «лингвист», а напротив, отражают междисциплинарные навыки, необходимые в любой профессиональной деятельности (ср. ОК 1, 3, 5, 8 из ФГОС 2014 г.).

По версии профессора канадского Викторианского университета Стефана Лэмба, ключевыми компетенциями личности сегодня (англ. Key skills/ competencies) считаются:

1. Критическое мышление. Обилие информации различной степени достоверности обязывает человека проверять информацию, интерпретировать ее, формировать собственное мнение относительно каких-либо явлений.

2. Креативность. Умение нестандартно решать профессиональные и жизненные задачи, открытость новым идеям, создание качественного нового материального либо

духовного продукта обеспечивает высокую конкурентоспособность личности и стабильную позицию на рынке труда за счёт уникальности и новизны создаваемого продукта.

3. Метапознание (метакогнитивные процессы). Понимание процесса познания и обработки информации головным мозгом, формирование в связи с этим собственных стратегий обучения в условиях образования в течение всей жизни позволяют искать подходящие варианты получения новых знаний и компетенций, осуществлять рефлексию в процессе обучения и судить об эффективности тех или иных стратегий изучения материала.

4. Решение задач. Нестабильность и постоянный прогресс, новые требования, возникающие в каждой сфере деятельности, требуют от человека быстрой реакции и принятия решения в новых обстоятельствах, для которых старые алгоритмы не актуальны.

5. Сотрудничество. В современных условиях человек неизбежно сталкивается с необходимостью общаться и иметь общие задачи с другими людьми, и это взаимодействие не должно быть деструктивным, а должно способствовать мотивации к деятельности, продуктивности.

6. Мотивированность. Речь в данном случае, скорее, о внутренней мотивации, умении находить опору в себе и стимулировать свою деятельность. Решение возникающих проблем требует высокой отдачи, которая невозможна без внутренней самоподдержки.

7. Самоэффективность. Вера в эффективность своей деятельности, в успех начатого дела. Открытость информации о жизненных, карьерных и другого рода обстоятельствах других людей способствует демотивации, снижению самооценки и другим деструктивным явлениям психики, которые негативно сказываются на внешней и внутренней жизни личности.

8. Сознательность. Осознание степени влияния своего поведения на окружающих, на собственную деятельность, а также высокий уровень готовности к исполнению своих обязанностей, ответственность за результат собственной деятельности, целеустремленность. В условиях необходимости частого близкого взаимодействия с другими людьми человек должен учитывать последствия той или иной стратегии своего поведения, своих поступков и их влияние на результат общего дела, а также отдавать себе отчет о том, какие цели он преследует в той или иной деятельности.

9. Усердие и настойчивость – важная черта, необходимая успешной личности.

Сопоставив ключевые и универсальные компетенции ФГОС ВО (2020 г.) по направлению «Лингвистика», можно сделать вывод о том, что условия рынка труда, работодатели и социальные условия требуют от человека:

1. Быть всесторонне развитой личностью, умеющей проверять информацию

и критически ее оценивать, понимать механизмы собственного мышления и уметь ими пользоваться – в XXI в. это обеспечивает высокий процент информационной безопасности личности, а также умение отличать продуктивные стратегии освоения информации от непродуктивных в условиях постоянного обучения.

2. Уметь нестандартно, креативно решать поставленные задачи: обеспечивает в современных условиях преимущество среди специалистов одной отрасли, позволяет оставаться в своей деятельности за счет современного и креативного подхода к решению задач.

3. Проявлять себя в создании новых продуктов. Высокий уровень конкуренции сегодня обязывает создавать авторские продукты, разрабатывать проекты, чтобы занять свою нишу в профессии, стать незаурядной личностью, что в современных реалиях чрезвычайно важно для человека, желающего что-то привнести в сферу своей деятельности.

4. Проявлять качества руководителя и лидера, уметь существовать в обществе и профессии не как конкурент, а как сотрудник; лидер – это человек, способный своим поведением вызвать в других членах коллектива желание достичь поставленной цели, работать сообща; в современном мире лидером считается человек, способный эффективно взаимодействовать с людьми, вдохновлять, а не подавлять, так как сегодня становится нормой высокая корпоративная культура, которая не предполагает авторитарности, а предполагает сотрудничество, взаимобмен; целью развития лидерских качеств сегодня перестало быть получение высокой должности, лидерство необходимо человеку XXI в. для того, чтобы быть полноценным членом команды, благодаря которому другие члены этой команды могут раскрыться и сообща достичь результата.

5. Быть ответственным за себя во всех сферах жизни (карьера, здоровье, образо-

вание, финансы): сохранное и экологичное отношение к себе в XXI в. приобретает большую актуальность, поскольку сегодня востребован сознательный подход к жизни, понимание пользы и вреда тех или иных вещей, грамотность в отношении как к внутренней, так и внешней стороне жизни, формирование правильных привычек, более профессионального подхода к своим внутренним и внешним ресурсам.

6. Знать свои цели в работе и общественной жизни, желать достичь цели и понимать свою мотивацию в конкретной деятельности: сегодня человек имеет большую свободу, многие вещи, которые ранее были обязательными (такие как получение высшего образования) могут быть восполнены за счёт внутренних качеств человека, поэтому большее внимание уделяется не факту наличия знаний, а готовности к выполнению той или иной деятельности, наличию устойчивой мотивации, осознанию своих целей и готовности их достигать.

Особо актуальной компетенцией, которую мы рассмотрим отдельно, является цифровая компетенция (англ. Digital competency). Нужно отметить, что данный тренд носит глобальный характер и сформировался задолго до того, как произошёл вынужденный переход к онлайн-образованию вследствие пандемии Covid-19. ИКТ постепенно были интегрированы во все сферы жизни общества и глобально изменили деятельность без преувеличения всех общественных институтов, а особенно сферу образования. Освоение технологий субъектами образовательного процесса – это требование, выполнение которого обеспечивает качественный и эффективный процесс обучения. Как преподаватели, так и студенты должны в XXI в. осваивать новые Web-инструменты, адаптироваться к форме работы, искать новые алгоритмы достижения идентичного очному учебному результату. В частности, пандемия Covid-19 послужила серьёзной проверкой

на готовность высших учебных заведений к смене формата обучения [3]. Перед образовательными организациями стояла задача в короткие сроки организовать обучение таким образом, чтобы физическое отсутствие субъектов учебного процесса в меньшей степени повлияло на эффективность и результат обучения. Это показало, что цифровизация образования в полной мере не завершена, как казалось ранее, и существует необходимость затраты большего количества ресурсов (в том числе материальных) на обеспечение более устойчивой цифровой среды вузов. Владение технологиями в полной мере обеспечивает высокую конкурентоспособность, профессиональную деятельность качественно нового уровня, а также возможность беспрепятственно развивать иные ключевые компетенции, необходимые сегодня для успешной всесторонней реализации личности.

Заключение. Таким образом, компетентностный подход в образовании является инструментом получения знаний, умений и навыков, позволяющих постоянно развивать личностный и профессиональный потенциал. Особую важность компетентностный подход имеет в новой образовательной парадигме, согласно которой обучение – это совместная работа преподавателя и обучающегося. Последний выступает активным участником образовательного процесса и также имеет право определять цели своего обучения. Задачей преподавателя является поддержка инициативы, помощь в достижении целей. В результате обучающийся должен обладать достаточным уровнем автономности, быть способным самостоятельно достигать поставленных целей в профессиональной деятельности и постоянно поддерживать должный уровень всех приобретённых навыков, а также постоянно учиться новому и всегда быть востребованным, независимо от состояния экономики страны, постоянно меняющихся тенденций и требований.

Список источников

1. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 3–21.
2. *Быкова Т. Л.* Формирование профессиональной компетентности иностранного студента как цель интегрированного высшего образования // Современные проблемы науки и образования: Материалы IV Международной научно-практической конференции / науч. ред. Ю. В. Мамченко. – М.: Перо, 2015. – С. 95–103.
3. *Кечерукова М. А.* Высшее образование в условиях пандемии Covid-19. Обзор научно-педагогических исследований // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9. – С. 152–156.
4. *Камынина Н. Р., Грудзинский А. О.* Россия в Болонском процессе – повышение конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 8. – С. 22–31.
5. *Копытич И. Г., Любанец И. И.* Студентоцентрированное образование: возможности и проблемы // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1. – С. 747–751.
6. *Минина В. Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2020. – Т. 3, № 3. – С. 84–101.
7. *Михайлов А. И.* Автономия обучающегося при изучении иностранных языков // Научные достижения и открытия современной молодежи: сборник статей победителей международной научно-практической конференции: в 2 частях. – Пенза, 2017. – С. 1217–1219.
8. *Пац М. В., Медведев В. А.* Инновационность субъекта образования как одна из целей модернизации высшего профессионального образования // Дискуссия. Журнал научных публикаций. – 2014. – № 5 (46). – С. 116–122.
9. *Солотова Н. В.* Автономная учебная деятельность как цель высшего образования // Академическая наука – проблемы и достижения: материалы XII международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 75–77.
10. *Трошин А. И.* Учебная автономия обучающихся в процессе обучения иностранного языку // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 175–180.
11. *Яковенко Л. Н.* Цели и ценности высшего профессионального образования в условиях реформирования // Высшее образование сегодня: проблемы, особенности, перспективы. – 2015. – № 2 (5). – С. 8–9.
12. *Chan Roy Y.* Understanding the purpose of higher education: an analysis of the economic and social benefit for completing a college degree // Jeppia. – 2016. – Vol. 6 (5). – P. 1–41.

References

1. Abulkhanova, K. A., 2005. Principle of subject in domestic psychology. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, no 4 (2), pp. 3–21. (In Russ.)
2. Bykova, T. L., 2015. Formation of professional competence of a foreign student as a goal of integrated higher education. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference. Scientific ed. Yu. V. Mamchenko. Moscow: Publishing House “Pero”, pp. 95–103. (In Russ.)
3. Kecherukova, M. A., 2021. Higher education in the context of the Covid-19 pandemic. Review of scientific and pedagogical research. Society: sociology, psychology, pedagogy, no. 9, pp. 152–156. (In Russ.)
4. Kamynina, N. R., Grudzinsky, A. O., 2017. Russia in the Bologna process – increasing the competitiveness of higher education. Higher education in Russia, no. 8, pp. 22–31. (In Russ.)
5. Kopytich, I. G., Lyubanets, I. I., 2016. Digital training in continuous education. III International Scientific and Practical Conference: a collection of scientific works. Ulyanovsk: UISTU, pp. 747–752. (In Russ.)
6. Minina, V. N., 2020. Digitalization of higher education its social results. Bulletin of St. Petersburg University. Sociology, no. 3 (3), pp. 84–101. (In Russ.)
7. Mikhailov, A. I., 2017. Autonomy of a student in the study of foreign languages. Scientific achievements and discoveries of modern youth: a collection of articles by the winners of the international scientific and practical conference: in 2 volumes, pp. 1217–1219. (In Russ.)
8. Pats, M. V., Medvedev, V. A., 2014. Innovation of the subject of education as one of the goals

of modernization of higher professional education. Discussion. Journal of Scientific Publications, no. 46, pp. 116–122. (In Russ.)

9. Solotova, N. V., 2017. Autonomous educational activity as the purpose of the higher education. The Academic science – problems and achievements: materials XII of the international academic and research conference, pp. 75–77. (In Russ.)

10. Troshin, A. I., 2018. Educational autonomy of students in the process of learning a foreign language. Actual problems of German studies and

methods of teaching foreign languages: a collection of scientific works on the materials of the VIII International Scientific and Practical Conference, pp. 175–180. (In Russ.)

11. Yakovenko, L. N., 2015. The purposes and values of higher education in the conditions of reforming. The Higher education today: problems, features, prospects, no. 2 (5), pp. 8–9. (In Russ.)

12. Chan Roy, Y., 2016. Understanding the purpose of higher education: an analysis of the economic and social benefit for completing a college degree. Jeppa, no. 6 (5), pp. 1–41. (In Eng.)

Информация об авторе

К. В. Приставко, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет, pristavko-ksuna.15@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6569-220X>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Ksenia V. Pristavko, lecturer in Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, pristavko-ksuna.15@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6569-220X>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2022
Принята редакцией 18.08.2022

Submitted 11.07.2022
Accepted by the editors 18.08.2022

К юбилею учёного

Михаил Петрович Ененко – родился 1 октября 1932 г. в г. Улан-Удэ, в 1948 г., ещё учаще в школе, вступил в ряды ВЛКСМ. В сентябре 1950 г. после окончания средней школы был призван в ряды Советской Армии – курсант Училища военных переводчиков, где в марте 1953 г. принят в члены КПСС. С декабря 1953 г. получил назначение в Сибирский военный округ (СибВО): командир взвода, комсорг отделения части, помощник начальника политотдела по комсомольской работе, замполит командира отдельного батальона связи.

В 1957 г. Михаил Петрович был командирован на Центральные курсы подготовки пропагандистов Советской Армии, которые окончил в 1958 г.

Службу в армии сочетал с учебой в Новосибирском государственном педагогическом институте на заочном отделении исторического факультета, который окончил в 1962 г., и решением ГЭК ему присвоена квалификация учителя истории средней школы.

В декабре 1962 г. он уволен из рядов Советской Армии в соответствии с указом Президиума Верховного Совета СССР «О новом значительном сокращении вооруженных сил» и принят на работу в аппарат Центрального РК КПСС на должность инструктора по пропаганде.

Зарекомендовал себя дисциплинированным работником, принимал активное участие в жизни коллектива. В апреле 1963 г. сдал кандидатский экзамен по английскому языку.

11 ноября 1963 г. М. П. Ененко принят на должность ассистента кафедры истории КПСС, как избранный по конкурсу на Учёном совете Новосибирского государственного педагогического института, а с 29 сентября 1965 г. был переведён на должность



Михаил Петрович Ененко

старшего преподавателя кафедры истории КПСС, как избранный на Совете института.

В 1963 г. Михаил Петрович поступил в заочную аспирантуру, по окончании которой в 1967 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию.

В 1965 г. работал преподавателем истории КПСС с почасовой оплатой в Новосибирском учебно-консультационном пункте Московского института культуры.

1 июля 1968 г. Министерством высшего и среднего специального образования СССР ВАК Советом Новосибирского государственного университета ему присуждена учёная степень кандидата исторических наук.

С 4 июля 1969 г. М. П. Ененко переведён на должность и. о. доцента кафедры истории КПСС в соответствии с результатами тайного голосования на Совете института.

Показал себя квалифицированным специалистом, лекции и семинарские занятия проводил на высоком научном уровне. Принимал активное участие в жизни

института. Являлся членом партийного комитета и председателем профкома педагогического института, штатным лектором РК КПСС, заместителем председателя правления районного отделения общества «Знание».

Неоднократно награждался почётными грамотами за активное участие в лекционной пропаганде, как лектор-международник выступал почти во всех районах Новосибирской области. Являлся перспективным работником в научном отношении: владея английским и китайским языками, намеревался исследовать актуальные вопросы современного международного коммунистического движения. После защиты кандидатской диссертации опубликовал 10 научных статей.

21 июня 1972 г. Михаил Петрович решением Высшей аттестационной комиссии утверждён в учёном звании доцента по кафедре истории КПСС.

В мае 1974 г. ему предоставлена командировка в г. Владивосток в Институт истории, археологии, этнографии народов Дальнего Востока.

5 июля 1974 г. он избран по конкурсу в должности доцента кафедры истории КПСС сроком на пять лет.

С 28 декабря 1974 г. М. П. Ененко назначен деканом историко-педагогического факультета (ИПФ), как избранный по конкурсу на Совете факультета.

В апреле 1975 г. он командирован в г. Москву в Государственное управление вузов (ГУВУЗ), а в октябре – в Министерство Просвещения РСФСР.

22 сентября 1975 г. Михаил Петрович переведён с кафедры истории КПСС на кафедру всеобщей истории в должности доцента (по личному заявлению).

Параллельно работал доцентом на кафедре всеобщей истории. Вёл все виды учебных занятий по истории стран Азии и Африки. Принимал активное участие в общественной жизни коллектива института, особенно в деятельности профсоюз-

ной организации. Дважды избирался председателем профкома института, членом Обкома профсоюза работников просвещения высшей школы и научных учреждений.

В мае 1976 г. он командирован в г. Москву на заседание учёной комиссии по коммунистическому воспитанию.

В 1982 г. награждён значком «За отличные успехи в работе».

В феврале – мае 1983 г. проходил стажировку на ФПК в Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина по специальности всеобщей истории.

Участвовал в работе методического семинара, где выступил с докладом «О методике подготовки и проведения семинарских занятий “Народное движение в Азии сер. XIX в.”». Слушал сообщение «Индийская историческая и публицистическая литература об индокитайских пограничных конфликтах 1959–1962 гг.». Написал реферат по проблемам вузовской дидактики «Из опыта деканата истфака Новосибирского пединститута по адаптации студентов I курса». Систематически работал в библиотеках г. Москвы, собран материал для чтения спецкурса «СССР и развивающиеся страны», обработаны материалы областных, краевых, городских и многотиражных газет по проблеме «Западная Сибирь в системе интернациональных связей СССР».

31 мая 1983 г. он освобождён от исполнения обязанности декана исторического факультета в связи с истечением срока избрания и оставлен в должности доцента кафедры всеобщей истории.

С 12 марта 1986 г. М. П. Ененко был переведён на должность доцента кафедры истории КПСС, как избранный по конкурсу на Совете института.

31 мая 1987 г. Михаил Петрович был уволен из НГПИ переводом в Новосибирский электротехнический институт связи им. Н. Д. Псурцева на должность заведующего кафедрой истории КПСС.

С 9 января 1996 г. по 30 июня 2002 г. был принят на условиях почасовой оплаты на

должность доцента кафедры всеобщей истории для проведения лекционных, семинарских занятий, приёма зачётов у сту-

дентов заочного отделения исторического факультета по курсу Новой и новейшей истории стран Азии и Африки.

Светлой памяти отца, Ененко Михаила Петровича

Уходит поколение отцов. Неумолим бег времени. Нам, их детям, остается память. Память, которую необходимо сохранить и передать вам, живущим и здравствующим. Знайте, что за каждой строчкой биографии стоит огромный, титанический труд предыдущего поколения. Его физического, морального и интеллектуального напряжения.

Наши родители не были морализаторами. Своим ежедневным трудом отец и мама показывали нам с сестрой образцы педагогической мудрости, такта и этики поведения. А внешне они всегда были для нас эталоном элегантности и изысканного вкуса.

...Сегодня я преподаю английский язык в тех же самых аудиториях на историческом факультете, где когда-то звучал голос отца. Это ли не живая эстафета поколений? Внимательно вглядываюсь в лица студентов. У меня их 16. Задаю себе вопрос: как же отцу удавалось читать лекции для 200 человек? Наизусть. И только наизусть! Какой эрудированностью он обладал! Это шутовское стихотворение-посвящение я нашла, перебирая архив отца.

Уважаемому Михаилу Петровичу от благодарных учеников 1984 года.

Салам тебе, Ененко ибн Петрович!
Акбар! Певец Востока и нуги!
Ты не раджа и не жалел сокровищ,
Испили все из знания реки.
Теперь мы чтим Каран и Магомета
И совершаем в срок намаз,
Даруй тебе Пророк до неба лета,
Сверкай на факультете как алмаз!
Мы разгильдяйство бросили и пьянство,
На лекции мы ходим как в мечеть,
И приняли всем курсом мусульманство,
Чтоб также как учитель не стареть.

Чтят на Востоке выше всех поэтов,
А вы истории поэт!
На монумент не выделена смета,
Но мы живой Вам монумент!

40 подписей

И отдельно дописано: «Учитель! Перед талантом Вашим будем преклоняться всю жизнь. Семья Пимошных».

Ну, а теперь флэшбэк... Великая Отечественная война. Отцу 10 лет. Он с другом решил бежать из Сибири на фронт бить врагов. И бежал! Поступок? Безусловно! Слава Богу, хорошо работала транспортная милиция. Через неделю оба мальчика успокаивали матерей... Тема войны потом будет проходить через всю жизнь отца и их поколения.

Окончив школу, отец поступил в училище военных переводчиков. Фактически оно готовило войсковую элиту. Его специализация – китайский и английский языки. Английский ему преподавал один из братьев Стругацких – Аркадий Натанович. Доктор Квиз, как его называли курсанты. Помните «Пикник на обочине»? А гениальную мысль главного героя Редрика про счастье? «Счастье для всех. Даром. И пусть никто не уйдет обиженным»...

Отец в училище активно занимался спортом – волейболом, лыжами, бегом. Чтобы совершать марш-броски по 20 километров с полной выкладкой по 15–20 килограммов. Отец – отличник боевой и политической подготовки. Я с гордостью узнала, что после окончания училища его имя навечно занесено на Доску Почета Забайкальского военного округа.

В 50-е годы отец работал на строительстве секретных объектов на Байконуре – будущем космодроме. В 60-е годы он демобилизовался и перешел на работу в райком ВЛКСМ Центрального района города Но-

восибирска. После этого время скручивается в тугую пружину и выстреливает как стрела. Отец поступил в Новосибирский государственный педагогический институт, успешно закончил его, учился в аспирантуре под руководством Михаила Михайловича Шорникова, доктора исторических наук. Блестяще защитил кандидатскую диссертацию «Комсомол – активный помощник партийных организаций в сооружении всесоюзных ударных строек в Западной Сибири (1959–1965 гг.)». С 1975 года он декан Исторического факультета. Под его руководством факультет стал передовым. Факультет неоднократно занимал первое место в социалистическом соревновании среди факультетов нашего вуза.

К студентам отец всегда относился как отец родной. А в семье он был отличным семьянином.

В 1987 году отец перешел на работу в Новосибирский электротехнический институт связи. Сегодняшний СибГУТИ. Здесь он возглавил кафедру истории КПСС, позднее отечественной истории и философии.

Как прозорлив был наш отец! Внук Александр закончил с серебряной медалью среднюю школу и поступил именно в этот вуз. Александр, успешно пройдя курс обучения по специальности, один из первых получил диплом магистра техники и технологий в Новосибирске.

Память об отце мы сохраним и передадим своим детям и внукам...

Антропова Римма Михайловна

канд. пед. наук, доц. кафедры иностранных языков, кафедры лингвистики, кафедры английского языка факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет

Воспоминания...

Я познакомился с М. П. Ененко в мае 1987 г., когда Михаил Петрович пришел в Новосибирский электротехнический институт связи им. Н. Д. Псурцева на должность заведующего кафедрой истории КПСС, которую вскоре переименовали в кафедру политической истории. О Михаиле Петровиче я слышал и ранее от своих однокурсников, работавших с ним на кафедре всеобщей истории НГПИ, и от молодых коллег, окончивших педагогический институт. Оценки, которые были даны моими коллегами, подтвердились. Михаил Петрович с первых дней работы в институте связи проявил себя как опытный руководитель, великолепно знавший все тонкости работы кафедры и вуза в целом. Десять лет руководства историческим факультетом НГПУ дали ему такой бесценный управленческий опыт.

Моё становление как преподавателя во многом произошло под влиянием Михаила Петровича. Он великолепно читал лекции, отлично чувствовал настроение студентов, аргументированно отвечал на каверзные вопросы аудитории. Я с удовольствием посещал семинарские занятия, которые очень часто под руководством Михаила Петровича превращались в жаркие исторические дискуссии. Отличные отзывы слушателей всегда имел спецкурс Михаила Петровича о политических лидерах XX века. Своим многолетним опытом работы в качестве лектора общества «Знание» он с удовольствием делился с коллегами по кафедре, помогал организовывать наши выступления на предприятиях г. Новосибирска. Зная, что Михаил Петрович побывал во многих странах мира, студенты часто просили его выступить с лекциями по страноведению.

Методические семинары на кафедре стали творческой лабораторией по обмену опытом педагогической деятельности. Под руководством Михаила Петровича мы регулярно обсуждали многочисленные книжные и журнальные новинки, вели жаркие споры, связанные с пересмотром событий советской истории. Результатами этих плодотворных дискуссий были конкретные рекомендации по использованию новейших публикаций в курсе лекций и при проведении семинарских занятий.

Михаил Петрович поддерживал на ка-

федре доброжелательную атмосферу, показывал пример дисциплинированности, требовал внимательного и уважительного отношения к студентам, участвовал в работе по адаптации первокурсников к студенческой жизни. Неоднократно словом и делом помогал сотрудникам в решении житейских проблем.

Михаил Петрович был ярким и неординарным человеком, который оставил неизгладимый след в умах и душах всех, кто имел возможность хотя бы ненадолго поработать или пообщаться с таким Педагогом!

Ломакин Константин Владимирович

Вспоминая Михаила Петровича Еенко, прежде всего, хочется сказать, что он был замечательный декан. Михаил Петрович очень хорошо умел организовать жизнь на факультете, где мы, студенты, чувствовали себя уверенно, когда шли к своей цели. Мы всегда знали, что Михаил Петрович ответит на любой вопрос, который у нас возникнет.

Мы, студенты 4-й группы, с первого курса старались победить в соревновании и стать лучшей группой факультета. Для нас это было очень важно, потому что на 1-м курсе на одном из первых семинарских занятий Татьяна Николаевна Троицкая сказала, что мы, студенты 4-й группы – тупиковая ветвь факультета. Мы возмутились:

– Татьяна Николаевна, почему Вы так говорите?

– Потому что вы так отвечаете на семинаре, учиться нужно лучше.

– Мы же стараемся!

– Старайтесь лучше!

Вот мы и старались. И на четвертом курсе, когда подошло время подводить итоги, мы все подсчитали заранее, и по нашим

подсчетам выходило, что мы – лучшая группа факультета. Мы уже ликовали, но когда деканат объявил итоги, то лучшей группой оказалась другая. И мы не придумали ничего лучше, чем пойти к декану и сказать:

– Михаил Петрович, мы – лучшая группа факультета!

– Почему вы так решили?

– Мы все посчитали!

– Хорошо, давайте посчитаем еще раз.

Михаил Петрович усадил всю нашу депутацию – комсорга, профорга, старосту, председателя УВК группы и показал, как подводили итоги. Мы очень внимательно все посмотрели и вынуждены были признать, что в деканате посчитали правильно. В заключение встречи Михаил Петрович сказал: «Ничего страшного, поработайте еще и станете лучшей группой факультета». И мы пошли работать, чтобы добиться своей цели.

Михаил Петрович всегда был терпеливым и внимательным, а главное – умел нацелить на достижение цели и быть успешными. Замечательный декан, одним словом.

Котович Лидия Владимировна,

канд. ист. наук, доц., выпускница историко-педагогического факультета Новосибирского государственного педагогического института 1979 года

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 редколлегией.

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 редколлегии 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 переоформляются 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. Виллойская 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.* Социоллингвистика. 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.* Психоллингвистика: 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

5/2022

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. 12,9.

Дата выхода в свет: 08.11.2022 г. Тираж 600 экз. Заказ № 126.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28