

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

2/2023

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор Дортмунд (Германия)

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

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

T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Yerevan (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», 2023

© Сибирский педагогический журнал, 2023

Founder: FSБEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

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

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

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical
University”, 2023

© Siberian Pedagogical journal, 2023

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 ИССЛЕДОВАНИЯ

Демакова И. Д. Лонгитюдный метод исследования результатов воспитательной деятельности педагога 7

Рулиене Л. Н., Лю В. Модернизация профессионально-педагогического образования в Китае: от метафоры до программы 17

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Засмолина Н. П., Ромм Т. А. Культура самоорганизации подростков: становление в воспитании..... 26

Казин Э. М., Коцарь Ю. А., Кириченко В. В. Реализация механизмов управления качеством образовательной деятельности педагога на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся 35

Михеева Д. Г. Интегрированный урок как способ формирования иноязычной культуры младших школьников 49

Никитская Е. А. Цифровизация обучения как вариативная составляющая профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в различных типах учреждений высшего образования 57

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Байханов И. Б. Концептуальная модель формирования электоральной культуры учителя в специальной кросс-уровневой образовательной среде 66

Рудакова Е. А. Формирование умения целеполагания как неотъемлемого компонента профессионального становления учителя 79

Антропова Р. М. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов-старшекурсников на основе технологии веб-квестов в педагогическом вузе 95

Зотова И. Н. Педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера как условие профессиональной подготовки будущих актёров (компетентностный анализ) 103

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Demakova I. D. Longitudinal method of researching the results of the educational activities of a teacher 7

Ruliene L. N., Liu W. Modernization of teacher education in China: from metaphor to program 17

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Zasmolina N. P., Romm T. A. The culture of self-organization of a teenager: formation in education 26

Kazin E. M., Kotsar Yu. A., Kirichenko V. V. Implementation of quality management mechanisms of educational activity of a teacher based on monitoring the level of development of personal potential of students 35

Mikheeva D. G. Integrated lesson as a way to form a foreign language culture of primary students... 49

Nikitskaya E. A. The use of digital technologies in the professional socialisation of future social workers in higher education 57

PROFESSIONAL TRAINING

Baykhanov I. B. Conceptual model of formation of electoral culture of teacher in special cross-level educational environment..... 66

Rudakova E. A. Formation of goal-setting skills as an integral component of a teacher's professional development..... 79

Antropova R. M. Developing foreign language communicative competence of senior students on basis of web-quests technology at the pedagogical university..... 95

Zotova I. N. Pedagogical orientation of the concertmaster's activity as a condition for the professional training of future actors (competence analysis) 103

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Трифонова С. С. Результаты внедрения в образовательную деятельность разработанных организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ 113

**ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ.
БЕЗОПАСНОСТЬ**

Смышляев Д. В., Казин Э. М., Кириченко В. В., Панина Т. С., Кошко Н. Н. Развитие познавательной мотивации и адаптационного потенциала подростков в зависимости от условий проведения учебно-тренировочных занятий физической культурой и спортом в системе дополнительного образования 122

Сухова Н. А., Карташова В. Н. Актуализация профессиональной подготовки будущих медиаторов-переводчиков в цифровой образовательной среде с акцентом на информационную и лингвосоциокультурную безопасность..... 134

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Историческая наука и современное образование – пространство диалога и сотрудничества. К итогам Международного научно-образовательного форума..... 143

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Trifonova S. S. The results of the introduction into educational activities of the developed organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities 113

**EDUCATION. HEALTH.
SAFETY**

Smyshlyayev D. V., Kazin E. M., Kirichenko V. V., Panina T. S., Koshko N. N. The development of cognitive motivation and adaptive potential of adolescents, depending on the conditions of conducting educational and training activities in physical culture and sports in the system of additional education 122

Sukhova N. A., Kartashova V. N. Updating the professional training of future mediators – translators in the digital educational environment with focus on information and lingua sociocultural security 134

SCIENTIFIC LIFE

Historical science and modern education are a space of dialogue and cooperation. To the results of the International Scientific and Educational Forum..... 143

Научная статья

УДК 37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.01

Лонгитюдный метод исследования результатов воспитательной деятельности педагога

Демакова Ирина Дмитриевна¹

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Аннотация. Введение в проблему. Современное развитие лонгитюдных методов ученые связывают с развитием методов анализа данных, определяемых на стадии планирования исследования, а также при проверке гипотез о развитии, о длительных или отсроченных эффектах экспериментальных воздействий. В самом общем виде лонгитюд можно понимать как группу методов, характеризующихся в противовес срезовым исследованиям наличием нескольких повторяющихся измерений одной или более интересующих исследователя переменных на материале одних и тех же или схожих групп испытуемых.

Цель статьи – определение условий эффективности результатов воспитательной деятельности педагогов, разработка концепции воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства. Описывается лонгитюдный метод в сфере воспитания, когда педагог стабильно долго работает с одной и той же группой детей в течение времени, достаточного для определения значительных перемен в их поведении, мировоззрении и т. д.

Результаты исследования. Статья включает анализ трех срезов: 1963–1966 гг.; 1967–1978 гг.; 1979–2011 гг. Воспитательная деятельность педагога (классного руководителя), направленная на гуманизацию пространства детства, обеспечивает процесс пошагового и систематического превращения спонтанно собранной группы детей (участников лонгитюдного исследования) в когорту: группу соратников, людей, крепко сплоченных общими идеями, целями и устремлениями.

Заключение. Применение в педагогике лонгитюдных методов весьма перспективно: они помогают проследить влияние внешних факторов, различных событий или происшествий на жизнь ребенка в течение определенного промежутка времени; дают педагогу в течение конкретного отрезка времени возможность наблюдать за ребенком, фиксировать изменения в его психологическом, физическом и психическом состоянии, обеспечивать процесс формирования его личности, изучать свойства его характера.

Ключевые слова: воспитание; лонгитюдное исследование; воспитательная деятельность; педагог; пространство детства

Для цитирования: Демакова И. Д. Лонгитюдный метод исследования результатов воспитательной деятельности педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.01>

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00184.

Scientific article

Longitudinal Method of Researching the Results of the Educational Activities of a Teacher

Irina D. Demakova¹¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Abstract. Introduction to the problem. Scientists associate the modern development of longitudinal methods with the development of data analysis methods, which are determined at the stage of research planning, as well as when testing hypotheses about development, about long-term or delayed effects of experimental influences. In its most general form, longitudinal can be understood as a group of methods characterized, in contrast to cross-sectional studies, by the presence of several repeated measurements of one or more variables of interest to the researcher on the material of the same or similar groups of subjects.

The purpose of the article is to determine the conditions for the effectiveness of the results of the educational activities of teachers, the development of the concept of the educational activities of the teacher as a factor in the humanization of the space of childhood. The longitudinal method in the field of education is described, when the teacher works steadily for a long time with the same group of children for a period of time sufficient to determine significant changes in their behavior, worldview, etc.

Research results. The article includes an analysis of three sections: 1963–1966; 1967–1978; 1979–2011. The educational activity of a teacher (class teacher), aimed at humanizing the space of childhood, provides a process of step-by-step and systematic transformation of a spontaneously assembled group of children (participants in a longitudinal study) into a cohort: a group of associates, people strongly united by common ideas, goals and aspirations.

Conclusion. The use of longitudinal methods in pedagogy is very promising: they help to trace the influence of external factors, various events or incidents on a child's life over a certain period of time; give the teacher the opportunity to observe the child for a specific period of time, to record changes in his psychological, physical and mental state, to ensure the process of forming his personality, to study the properties of his character.

Keywords: education; longitudinal research; educational activity; teacher; childhood space

For citation: Demakova, I. D., 2023. Longitudinal method of researching the results of the educational activities of a teacher. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.01>

Funding: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 20-013-00184.

Введение, постановка проблемы. Любое научное исследование – сложная конструкция. Оно начинается с обоснования актуальности выбранной темы, анализа того, что было сделано в этом направлении до тебя. Важнейший этап – определение цели исследования и обоснование гипотезы (гипотез), в которой обозначаются условия, при которых цель может быть реализована. Например, если я исследую вос-

питательную деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства, моей целью становится разработка теоретических и организационных основ этой деятельности. Я полагаю, что воспитательная деятельность как фактор гуманизации пространства детства включает:

1) осознание педагогом специфики положения ребенка в социуме, характер «средовых» влияний на него; создание ус-

ловий для использования позитивных характеристик этих влияний, блокирования и компенсации негативных в специально созданном воспитательном пространстве, обеспечивающем субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка;

2) осмысление значимости гуманизации пространства детства как приоритетной задачи педагога, решение которой позволяет ему глубоко осознать феномен «детство», выстроить свою деятельность с учетом этих трактовок, быть понятным и принятым детьми, отказаться в воспитании от жесткой дифференциации детей, ведущей к дегуманизации их жизни, осознать необходимость интеграции детей разных социальных групп в единые сообщества.

Решение этих задач будет возможно при условии, если воспитательная деятельность педагога строится на принципах признания самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном процессе; если педагог освоил такие профессиональные компетенции, как способность понимать детей, умение пользоваться особыми способами «расшифровки» знаков детства, поступков детей и их поведения, стимулирование стремления каждого ребенка к самосовершенствованию, формированию чувства собственного достоинства и самоуважения.

Цель статьи. Определить условия эффективности результатов воспитательной деятельности педагогов. Главной целью нашего исследования являлась разработка концепции воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства.

Есть стремление, на представленном в статье примере показать работоспособность теоретических установок и обосновать необходимость их проверки в опытно-экспериментальной работе (ОЭР). ОЭР – это важнейшая часть исследования, смыслом которой является проверка эффективности разработанной теоретической модели, а содержанием – поиск критериев оценки эффективности воспита-

тельной деятельности педагога.

В исследовании в качестве критерия эффективности воспитательной деятельности педагога рассматривается динамика процесса развития личности ребенка, его личностного роста. Нас интересовали его поступки и поведение, самооценка и отношения с другими людьми, осознанный выбор смыслов, ценностей, целей и других жизненных ориентиров.

С самого начала исследования мы задавались вопросом: есть ли методы, с помощью которых мы можем эффективно исследовать эти показатели?

Обзор научной литературы по проблеме. Сегодня многие ученые подчеркивают актуальность задачи кардинального обновления методов исследования сферы воспитания. По мнению представителей научной школы Л. И. Новиковой – Н. Л. Селивановой, важно найти методы, с помощью которых мы сможем исследовать «живые системы» – весьма сложные объекты, к которым мы с полным основанием относим системы воспитательные [1–3]. Мы предположили, что при исследовании «живых педагогических систем» речь может идти как о расширении применения традиционных методов, так и об освоении новых. К таким новым для педагогики методам мы относим лонгитюд.

Основы научного исследования, методы исследования в педагогике широко представлены в работах В. И. Загвязинского [4], В. В. Краевского [5] и др. Ориентация на сложившиеся в педагогике идеи полипарадигмальности, междисциплинарный подход к проблемам воспитания, гуманитарная парадигма в методологии воспитания отражены в работах Е. В. Бондаревской [6], И. Д. Демаковой [7], Л. И. Новиковой [1], В. В. Серикова [8] и др. Методы исследования в теории и практике воспитания представлены в работах Е. В. Киселевой [9], И. Д. Демаковой [10], А. В. Мудрика [11], Л. И. Новиковой [1], С. Д. Полякова [12], И. Н. Поповой [10], Н. Л. Селивановой [13],

П. В. Степанова [13], И. Ю. Шустовой [14] и др.

Вопросы лонгитюдного исследования в педагогическом процессе рассматриваются Е. Л. Григоренко, Т. В. Корниловой, С. А. Корниловым, С. Д. Смирновым, М. А. Чумаковой и др. [15–18].

Методология и методы исследования. Что такое лонгитюдный метод? Лонгитюдное исследование (от англ. *longitude* – долгота, протяженность) – длительное и систематическое изучение, как правило, одних и тех же испытуемых в течение времени, за которое они успевают существенным образом поменять свои значимые признаки.

Этот научный метод широко применяется в социологии, психологии и лингвистике. На наш взгляд, лонгитюдный метод может быть с успехом использован и в педагогике в тех случаях, когда педагог стабильно долго работает с одной и той же группой детей в течение времени, достаточного для определения значительных перемен в их поведении, мировоззрении и т. д.

Лонгитюдный метод широко представлен в психологических исследованиях, попробуем представить его педагогическую интерпретацию.

Возникновение методов лонгитюдных исследований исторически связывается с началом ведения систематических переписей населения в Канаде и Квебеке в XVII столетии. Они получили наибольшее развитие после Первой мировой войны в США, а затем в конце XX века в социальных науках и науках о поведении.

Современное развитие лонгитюдных методов ученые связывают с развитием методов анализа данных, определяемых на стадии планирования исследования, а также при проверке гипотез о развитии, о длительных или отсроченных эффектах экспериментальных воздействий.

Анализ литературы, посвященной обсуждаемой теме, выявляет отсутствие четкого определения лонгитюда. В самом общем виде лонгитюд можно понимать как

группу методов, характеризующихся, в противовес срезовым исследованиям, наличием нескольких повторяющихся измерений одной или более интересующих исследователя переменных на материале одних и тех же или схожих групп испытуемых.

В качестве наиболее известного и получившего социальное звучание можно привести лонгитюд Л. Термена на выборке более 1000 интеллектуально одаренных детей, начатый в 1921 году и продолжающийся до сих пор [19].

Основные понятия лонгитюдного исследования в психологии – это «когорта», «возраст» и «время». В толковых словарях понятие «когорта» трактуется в прямом и переносном смыслах. В прямом как подразделение легиона, отряд римского войска, включающий 600 человек. В переносном – как термин для обозначения общности людей в выборке по критерию года рождения (*birth cohort*), что, согласно его демографическому определению, означает группу людей в рамках географически или иначе обозначенной популяции, пережившую сходные события в указанный период времени.

Исследователи обращают наше внимание на то, что люди одного года рождения живут в общих социальных условиях развития, выпадающих на определенный исторический период. Тем самым общим для группы испытуемых оказывается не только год рождения, но и «история»: заполнение соответствующего временного промежутка общностью социума, в котором они живут (в определенной стране, в географически, экономически, политически и культурно ограниченном пространстве). Игнорирование этого утверждения ставит под угрозу валидность (точность) выводов лонгитюдного исследования.

Таким образом, лонгитюдные исследования – особая группа методов, требующая от исследователя тщательного подхода к планированию исследования и рассмотрению вопросов его практической реа-

лизации, а также серьезной подготовки и скрупулезности в области применения современных статистических методов.

Результаты исследования, обсуждение.

Приступая к исследованию, мы предположили, что воспитательная деятельность педагога (классного руководителя), направленная на гуманизацию пространства детства, обеспечивает процесс пошагового и систематического превращения спонтанно собранной группы детей (участников лонгитюдного исследования) в когорту: группу соратников, людей, крепко сплоченных общими идеями, целями и устремлениями.

Педагогический лонгитюд. За свою долгую профессиональную жизнь, составляющую более 60 лет, 18 лет я работала в школе № 630 г. Москвы учителем русского языка и литературы, классным руководителем и заместителем директора по воспитательной работе старшекласников (1960–1978 гг.). За эти годы я провела несколько исследований, которые касались содержания воспитательной деятельности классного руководителя, обоснования ее концептуальных основ, структуры, форм, методов и приемов. Однако из общего числа исследований к лонгитюдным я могу отнести одно. Оно заняло почти 50 лет (1963–2011 гг.). На его организации и результатах я остановлюсь в рамках данной статьи.

Замысел исследования. Исследование, о котором я хочу рассказать, началось 1 сентября 1963 года. В этот день я впервые встретила с 9 «А» классом школы № 630 г. Москвы. В классе было 26 человек. Я преподавала им русский язык и литературу и была классным руководителем. Это был сложный класс: в основном здесь учились дети рабочих ткацких фабрик им. М. В. Фрунзе и М. И. Калинина, расположенных на окраине Москвы. Многие дети жили в неполных семьях, среди родителей высшее образование имели единицы. Большая часть семей жила в фабричных общежитиях, остальные – в коммуналках. Финансовое положение семей учащихся было весьма скромным. Знакомство с ре-

бятами позволило мне сделать первые наблюдения: дети мало читали, имели слабые представления об этических нормах поведения, их речь изобилвала жаргонной лексикой. У значительной части ребят был невысокий интерес к учению (большинство училось на «тройки»). На начало работы мой класс не пользовался уважением педагогического коллектива школы.

Это потребовало от меня четкого определения цели моей воспитательной деятельности как классного руководителя, а также разработки программы работы с детьми на уроках русского языка и литературы. Я мечтала сделать школьную жизнь своих учеников яркой, интересной, предложить им образцы общения, взаимодействия, во многом отличающиеся от того, к чему они привыкли дома и на улицах своего рабочего района. Важной задачей, на которой я сосредоточила усилия и которую решала параллельно с названными, была разработка содержания воспитательной деятельности классного руководителя, обеспечивающей решение данных задач. Впоследствии из этих первоначальных идей выросла концепция воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства, которая была защищена мною в форме докторской диссертации в 2000 году (через 37 лет после начала данного исследования).

Этапы исследования. 1-й этап лонгитюдного исследования (1963–1966 гг.). Прогнозируя содержание своей воспитательной деятельности, направленной на то, чтобы школьная жизнь вверенных мне детей обеспечила им возможность развития, личностного роста, я обращала первостепенное внимание на изучение детей, вовлечение каждого из них в разнообразную деятельность; «угадывание» той деятельности, участвуя в которой они смогли бы проявить свои творческие способности. Одновременно я стремилась создать условия для организации такой жизни воспитанников, чтобы каждый из них был принят как това-

рищами, так и педагогами.

Самыми результативными формами воспитательной работы на этом этапе стали: в учебной деятельности – организация факультатива по поэзии серебряного века, систематическое проведение творческих работ, целью которых было заинтересовать ребят в самоанализе; создание в классе вокального ансамбля бардовской песни и театра, который готовил капустники на тему школьной жизни; организация туристических походов и экскурсий. Из серьезных направлений воспитательной работы большее воздействие на ребят оказало изучение трагической судьбы генерала Д. Карбышева, связь с его родными, с личным составом корабля, носящего его имя. Замечу, что важной задачей педагога на этом этапе было проведение каждого школьника через все направления воспитательной работы в классе, в школе и во внешкольной среде.

Со времени начала опытно-экспериментальной работы в течение 1963/64 учебного года класс изменился до неузнаваемости. Это отмечали родители, педагоги, администрация школы и сами дети. Эти изменения явились основой некоторой эйфории и классного руководителя, и ребят. На этом фоне то, что произошло с нами в конце учебного года, стало настоящим ударом для всех и практически свело на нет все наши былые достижения.

История была нехитрая: четыре мальчика из нашего класса были задержаны милицией за противоправные действия: за короткое время они осознанно уничтожили около тысячи уличных телефонов-автоматов. Следствие установило, что главной причиной вандализма было то, что участники этой группы были радиолюбителями и им были нужны мембраны.

Анализируя то, что произошло после этого происшествия: школьные собрания, исключение из комсомола, выговоры, выплата родителями компенсаций за испорченное имущество, угроза отправки в колонию и т. д., хочу подчеркнуть мудрое и гуман-

ное поведение директоров школы и педагогов, которые добились того, что «малолетние преступники» остались в школе. Это, однако, была одна сторона медали. Но была и другая: я имею в виду негативные изменения внутри класса. Казалось, что класс в одну секунду потерял ориентиры: теперь никто не хотел дальше заниматься теми делами, которыми с огромным энтузиазмом все занимались в начале года. атмосферу нашей жизни наполнили пессимизм, уныние, разочарование. В ситуации растерянности и быстрой потери накопленных удач необходимо было найти выход. Не буду останавливаться на «хождении по мукам», но с помощью друзей и коллег этот выход был найден. Клуб юных геологов г. Москвы дал нам возможность принять участие летом 1964 года в геологической экспедиции в Калмыкии. Там шли работы по поиску пресной воды для скота, в которых приняли участие девочки, войдя в состав топографического отряда, который работал в Астраханской области. Мальчики, в том числе наши «юные преступники», стали членами отряда ручного бурения, который работал в экспедиции в городе Элиста. Заметим, что воспитательный эффект участия ребят в геологической партии был так высок, что мы его повторили спустя год: летом 1965 года тот же состав ребят работал в Казахстане в экспедиции, которая занималась взрывными работами как способом добычи горного хрусталя. Близкая дистанция в отношениях между педагогом и детьми, беседы, обмен мнениями, визуальные педагогические наблюдения за ребятами в обеих экспедициях показали невероятно быстрый темп формирования таких качеств моих воспитанников, как: ответственность, трудолюбие, стремление помогать товарищам, работающим в сложных природных и бытовых условиях (постоянная жара, привозная вода, скудное питание, жизнь в палатках), опасности природного окружения: волки, змеи и т. д.

В течение трех лет практической работы и исследования ее результатов было зафиксировано следующее: необходимо систематически уточнять и расширять цели и задачи воспитательной деятельности, фиксировать и анализировать наиболее эффективные методы, приемы, способы работы с детьми.

Мы считаем, что эти годы (1963–1966) можно рассматривать как первый этап лонгитюдного исследования: мы стабильно долго работали с одной и той же группой детей в течение времени, необходимого и достаточного для развития ключевых характеристик, формирования системы отношений. Именно здесь постепенно набирала силу идея, что главным направлением воспитательного воздействия педагога на детей становится сформированная активная жизненная позиция, понимаемая как совокупность позитивных отношений ребят к труду, людям, природе, культуре собственного и других народов, к традициям. Одним из главных открытий этого периода исследовательской работы стало понимание того, что источником позитивных отношений к названным объектам является сформированное позитивное отношение каждого участника исследования к себе.

Этот этап исследования позволил нам выделить еще одну из ключевых гипотез: в воспитательной работе, которую организует педагог (классный руководитель) весьма высока эффективность использования экстремальных ситуаций и специальная их организация для обеспечения успешного процесса взросления детей, формирования их характера, проверки готовности к взрослой жизни.

2-й этап лонгитюдного исследования (1967–1980 гг.). Эти годы включили в себя наблюдение за судьбами выпускников, организацию систематических встреч с ними, укрепление классной дружбы, отслеживание позитивных и негативных ситуаций в жизни повзрослевших учеников, их успехов и неудач, отслеживание динамики их личностного роста.

Все это время в центре нашего внимания оставались те характеристики, которые целенаправленно формировались в школьные годы: дружба классного коллектива, дружба с учителями и директором школы, сохранение классных традиций (пение и любовь к бардовской песне, продолжение развития интереса к чтению, образованию, театру, спорту, туризму и т. д., укрепление таких ценностей, как взаимопомощь, внимание друг к другу и т. д.).

Именно в эти годы по материалам дневниковых записей классного руководителя, постоянных бесед с ребятами, переписки с ними, был подготовлен цикл статей о воспитательной деятельности классного руководителя. Основные темы этих статей: формирование гуманных отношений старшеклассников к людям (1980); организация школьного театра (1969); как организовать свободное время подростка (1970); проблемы воспитания старшеклассников (1970); как педагогу строить отношения с детьми (1974); особенности работы классного руководителя со старшеклассниками (1971), как планировать жизнь класса (1978) и др. Этот этап исследования завершился защитой кандидатской диссертации на тему «Формирование активной жизненной позиции старшеклассников в работе классного руководителя».

3-й этап лонгитюдного исследования (1981–2011 гг.). Эти годы стали временем продолжения интенсивного общения педагога с выпускниками, а также временем их интенсивного общения и взаимодействия друг с другом. Особенностью этого периода было то, что в общении принимали активное участие не только одноклассники, но и члены их семей и друзья. На этом этапе значимыми событиями исследования стало издание нами книг [20–22].

В то же время шла апробация этой теоретической модели в Международном Корчаковском интеграционном лагере «Наш дом» с 1993 г. по настоящее время.

Временем завершения лонгитюдного исследования мы считаем 2011 год. Эта дата

носит условный характер: наше активное общение с выпускниками продолжается. Однако в 2011 году выпускники по собственной инициативе подвели итоги этому многолетнему исследованию: они написали книгу о своих школьных годах, проанализировали, что дала им школа, активное участие в жизни класса и т. д. Книга называется «Наша Ирина» [23] и посвящена классному руководителю и друзьям юности. Анализ текста этой книги позволяет отследить динамику оценки участниками эксперимента отдаленных результатов усилий своих педагогов. В то же время книга позволяет проследить эффективность процессов саморефлексии: мы видим, как взрослые люди серьезно и критично осмысливают важные этапы своей жизни: детство, отрочество, юность.

Заключение. Наше исследование было посвящено изучению смыслов и содержания воспитательной деятельности педагога, определению логики и принципов организации этой деятельности и выявлению критериев ее оценки.

В самом начале работы мы предположили, что только с помощью лонгитюдного метода мы сможем проследить сложнейший процесс превращения случайно собранных в общую группу (в нашем случае – школьный класс) учащихся, которых объединяли две характеристики: год рождения и время проживания в одной стране в условиях одних и тех же политических и социальных характеристик, в когорту – сплоченную группу людей, у которых близкие идеологические установки, правила жизни, цели, ценности, система отношений, поведенческие императивы, продуктивные паттерны поведения как привычка действовать определенным образом в определенных обстоятельствах и ситуациях, что обеспечивает позитивные отношения между людьми и снижает деструктивные паттерны, которые провоцируют конфликты, мешают человеку воплотить себя и реализовать себя в мире.

Выбор лонгитюдного метода позволил нам охарактеризовать главные направления воспитательной деятельности педагога, которые смогут привести нас к позитивным результатам: определение на каждом этапе особенностей каждого члена группы; выявление первостепенных и второстепенных путей его развития; прогнозирование конкретных мер реализации этой идеи; целенаправленная разработка продуманной программы развития каждого члена группы через расширение поля деятельности и усложнения ее характера; фиксация перемен и установление их характера (случайность, многократное подтверждение); определение сферы одаренности каждого члена группы и создание условий для ее развития (пение, театр, рисунок, кино, книги, поэзия и т. д.); расширение поля деятельности каждого члена группы и всей группы в целом; поиск выхода из тупиков через целенаправленное использование экстремальных ситуаций.

На наш взгляд, применение в педагогике лонгитюдного метода весьма перспективно:

- лонгитюдные исследования занимают особое место в методологии наук о поведении. Это связано как со спецификой проверяемых в лонгитюде гипотез о развитии человека, так и со сложностями планирования, проведения и обработки данных лонгитюдных исследований. Нам представляется важным отметить, что слово «развитие» здесь понимается в самом общем виде как процесс изменения (англ. *change*);

- лонгитюдные исследования помогают проследить влияние внешних факторов, различных событий или происшествий на жизнь ребенка в течение определенного промежутка времени;

- лонгитюдные исследования дают педагогу в течение конкретного отрезка времени возможность наблюдать за ребенком, фиксировать изменения в его психологическом, физическом и психическом состоянии, обеспечивать процесс формирования его личности, изучать свойства его характера.

Список источников

1. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.
2. Селиванова Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы // Современное воспитание: от теории к практике. – 2011. – № 1. – С. 103–116.
3. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
4. Загвязинский В. И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12–18.
5. Краевский В. В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 13–21.
6. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 11–24.
7. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Образование и саморазвитие. – 2013. – Т. 38. – С. 22–30.
8. Сериков В. В., Пичугина В. К. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 19–27.
9. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 20–29.
10. Демакова И. Д., Попова И. Н. Гуманитарная экспертиза как метод научного знания в педагогике // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. – 2021. – Вып. 60. – С. 37–48.
11. Мудрик А. В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 4: Педагогика. Психология. – 2017. – № 47. – С. 109–116.
12. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. – М.: ФИРО, 2016. – 210 с.
13. Селиванова Н. Л., Степанов П. В. Теоретические основы оценки качества воспитания в системе общего образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2014. – № 3 (76). – С. 172–176.
14. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1 (91). – С. 30–44.
15. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А. Лонгитюдное исследование динамики успешности решения студентами аналитических, творческих и практических заданий // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 55–68.
16. Корнилов С. А., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 54–65.
17. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. Теория и методы. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 242 с.
18. Brozović D., Ladan T. Lewis Madison Terman // Hrvatska enciklopedija (хорв.). – 1999. – 184 p.
19. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – Казань: КГУ, 2003. – 212 с.
20. Демакова И. Д. С верою в ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
21. Демакова И. Д. Должность или призвание. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
22. Демакова И. Д. Мы идем к детям. – М.: Просвещение, 1992. – 181 с.
23. Наша Ирина. Книга об учителе и учениках. – М.: Просвещение, 2011. – 191 с.

References

1. Novikova, L. I., 2010. Pedagogy of education: Selected pedagogical works. Moscow: PER SE LLC, 336 p. (In Russ.).
2. Selivanova, N. L., 2011. Scientific search in the theory of education: priorities, achievements and problems. Modern education: from theory to practice, no. 1, pp. 103–116. (In Russ.).
3. Karakovsky, V. A., Novikova, L. I., Selivanova, N. L., 2000. Upbringing? Education... Education! Theory and practice of school educational

- systems. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 256 p. (In Russ.).
4. Zagvyazinsky, V. I., 2016. On a systematic approach to reforming domestic education. *Pedagogy*, no. 1, pp. 12–18. (In Russ.).
5. Kraevsky, V. V., 2015. Scientific research in pedagogy and modernity. *Pedagogy*, no. 2, pp. 13–21. (In Russ.).
6. Bondarevskaya, E. V., 2012. Humanitarian methodology of the science of education. *Pedagogy*, no. 7, pp. 11–24. (In Russ.).
7. Demakova, I. D., 2013. Educational activity of a teacher in conditions of a paradigm shift: a methodological aspect. *Education and self-development*, vol. 38, pp. 22–30. (In Russ.).
8. Serikov, V. V., Pichugina, V. K., 2016. Humanitarian paradigm as a prospect for overcoming the methodological crisis in pedagogy. *Pedagogy*, no. 1, pp. 19–27. (In Russ.).
9. Kiseleva, E. V., 2017. Pedagogical expertise in the theory of education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 20–29. (In Russ.).
10. Demakova, I. D., Popova, I. N., 2021. Humanitarian expertise as a method of scientific knowledge in pedagogy. *Vestnik PSTGU. Pedagogy. Psychology*, Issue 60, pp. 37–48. (In Russ.).
11. Mudrik, A. V., 2017. Participant observation as a method of psychological and pedagogical research. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology*, no. 47, pp. 109–116. (In Russ.).
12. Polyakov, S. D., 2016. From past to future. *Sociological and pedagogical essays on the socio-cultural context of the development of the national school*. Moscow: FIRO Publ., 210 p. (In Russ.).
13. Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., 2014. Theoretical foundations for assessing the quality of education in the system of general education. *Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Fund*, no. 3 (76), pp. 172–176. (In Russ.).
14. Demakova, I. D., Shustova I. Yu., 2021. Interdisciplinary approach to the choice of research methods in the theory of education. *Pedagogical journal of Bashkortostan*, no. 1 (91), pp. 30–44. (In Russ.).
15. Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., Chumakova, M. A., 2010. Longitudinal study of the dynamics of success in solving analytical, creative and practical tasks by students. *Psychological Science and Education*, no. 1, pp. 55–68. (In Russ.).
16. Kornilov, S. A., Grigorenko, E. L., Smirnov, S. D., 2009. Longitudinal study of academic, creative and practical abilities as prerequisites for the success of education. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 54–65. (In Russ.).
17. Kornilova, T. V., 2003. *Experimental psychology. Theory and methods*. Moscow: Aspect-Press Publ., 242 p. (In Russ.).
18. Brozović, D., Ladan, T., 1999. *Lewis Madison Terman. Hrvatska enciklopedija (Croatian)*, 184 p. (In Eng.).
19. Demakova, I. D., 2003. *Humanization of childhood space: theory and practice*. Kazan: KSU Publ., 212 p. (In Russ.).
20. Demakova, I. D., 1989. *With faith in the student*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 207 p. (In Russ.).
21. Demakova, I. D., 1991. *Position or vocation*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 159 p. (In Russ.).
22. Demakova, I. D., 1992. *We are going to the children*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 181 p. (In Russ.).
23. *Our Irina. A book about teachers and students*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2011, 191 p. (In Russ.).

Информация об авторе

И. Д. Демакова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии, Институт детства, Московский педагогический государственный университет, idd1938@yandex.ru, Москва, Россия

Information about the author

Irina D. Demakova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, idd1938@yandex.ru, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 22.02.2023

Submitted 22.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья
УДК 37.014(510)
DOI: 10.15293/1813-4718.2302.02

Модернизация профессионально-педагогического образования в Китае: от метафоры до программы

Рулиене Любовь Нимажаповна¹, Лю Вэйжань¹

¹ Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия

Аннотация. Актуальность исследования объясняется необходимостью переосмысления и применения успешной реформаторской практики в национальной системе образования Китая. Одним из эффективных средств трансляции идеологических и политических концепций является метафорический язык. В публикации раскрывается суть метафоры «Четыре луча и восемь столпов». Цель статьи заключается в изучении особенностей разработки и реализации реформ в Китае на примере модернизации профессионально-педагогического образования. Методологической основой исследования послужили междисциплинарный подход, теория развития образования в условиях перехода к постиндустриальному обществу, комплексные исследования в области реформирования образования. Охарактеризованы концепции, принципы, пути, государственные гарантии реформы профессионального образования в Китае. Выявлены особенности разработки образовательных реформ в Китае: тесная связь с национальными стратегиями («Один пояс и один путь», «Инновационный драйв», «Искусственный интеллект», «Восстановление сельской местности»), идеологическое воспитание учителей, укрепление учителей базового образования. Подготовка учителей включает содержательный и инструментально-технологический аспекты. Полезными для российской образовательной системы могут быть следующие идеи: самообучение как норма жизни учителя; активное освоение гибридного обучения; опережающая, а не догоняющая подготовка учителей; организация мотивированной деятельности (программа «Сильные учителя»); точность, дисциплина и порядок в образовательной практике; создание цифровых платформ для непрерывного образования учителей. В заключении намечены перспективы развития системы педагогического образования с учетом китайской специфики.

Ключевые слова: Китай; «четыре луча и восемь столпов»; модернизация профессионально-педагогического образования; «сильные учителя»; непрерывное образование; гибридное обучение

Для цитирования: Рулиене Л. Н., Лю В. Модернизация профессионально-педагогического образования в Китае: от метафоры до программы // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.02>

Modernization of Teacher Education in China: from Metaphor to Program

Lyubov N. Rulienė¹, Liu Weiran¹

¹ Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia

Abstract. The relevance of the study is due to the need to rethink and apply successful reform practices in the national education system of China. One of the effective means of translating ideological and political concepts is metaphorical language. The publication reveals the essence of the metaphor “Four rays and eight pillars”. The aim of the article is to study the peculiarities

of development and implementation of reforms in China on the example of modernization of professional and pedagogical education. The methodological basis of the study is an interdisciplinary approach, the theory of education development in the transition to a post-industrial society, comprehensive research in the field of education reforming. The concepts, principles, ways, state guarantees of professional education reform in China were characterized. The features of educational reform development in China were revealed: close connection with national strategies (“One Belt and One Road”, “Innovation Drive”, “Artificial Intelligence”, “Rural Restoration”), ideological education of teachers, strengthening of basic education teachers. Teacher training includes content and instrumental-technological aspects. The following ideas may be useful for the Russian educational system: self-study as a teacher’s norm of life; active mastering of hybrid learning; anticipatory rather than catch-up teacher training; organization of motivated activities (Strong Teachers program); accuracy, discipline and order in educational practice; creation of digital platforms for continuing teacher education. The conclusion outlines the prospects for the development of the system of teacher education, taking into account the Chinese specificity.

Keywords: China; Four Rays and Eight Pillars; Modernization of Professional and Pedagogical Education; Strong Teachers; Continuing Education; Hybrid Learning

For citation: Ruliene, L. N., Weiran, L., 2023. Modernization of teacher education in China: from metaphor to program. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.02>

Введение. Поступательное социально-экономическое развитие КНР определило потребность в значительном увеличении квалифицированных специалистов. Поэтому ключевыми национальными инициативами в Китае стали стратегии развития страны через науку и образование и стратегия укрепления страны через таланты. Высокие государственные инвестиции направлены на количественный и качественный рост китайской национальной образовательной системы, прежде всего совершенствование её инфраструктуры. Наиболее значимыми достижениями системы образования в Поднебесной империи являются массификация высшего образования, открытость и растущая популярность китайских университетов в мире, скачок в развитии профессионального образования.

Национальная образовательная стратегия в Китае является частью общего плана развития страны, промежуточные итоги которого подвёл Си Цзиньпин в своем выступлении [1] на новогоднем чаепитии Всекитайского комитета Народной политической консультативной конференции Китая (30 декабря 2016 г.). Именно тогда впервые политика углубления реформ была пред-

ставлена в виде метафоры «Четыре луча и восемь столпов».

Заметим, что почти все современные реформы в Китае имеют оригинальное название (стратегия «двойной циркуляции», программа «Сделано в Китае 2025», инициатива «Один пояс – один путь») и поэтому сразу становятся объектом научных исследований политологов и экономистов по всему миру [3].

В данной публикации мы покажем потенциал метафорической речи для организации мотивированной деятельности тех, кто в действительности реализует государственные реформы и программы.

Использование метафор отражает образную, яркую китайскую языковую картину мира. Метафоры играют чрезвычайно важную роль в китайском политическом дискурсе. Как отмечают специалисты [5], выступления Председателя КНР Си Цзиньпина в значительной степени метафоричны, с их помощью политик доносит до слушателей основное содержание сложных идеологических и политических концепций и теорий, стимулирует патриотические настроения в обществе, формирует положительный образ страны.

Метафора «Четыре луча/балки и восемь столпов/колонн» отражает стиль традиционной китайской архитектурной конструкции (рис. 1): большинство зданий построено по образцу трех отсеков/уровней (представляющих три таланта неба, земли и людей). Из-за больших отсеков необходимо добавить две балки посередине, а также переднюю балку и заднюю балку – всего четыре балки, (представляющие четыре стороны); на каждом конце дерева есть столб, который играет вспомогательную роль (восемь столпов представляют восемь направлений). Таким образом, всё здание поддерживается четырьмя балками и семью колоннами.



Рис. 1. Векторный эскиз китайской пагоды

Метафора «Четыре луча и восемь столпов» образно представляет реформаторское мышление и методологию, выдвинутую Центральным комитетом партии во главе с Си Цзиньпином: китайская экономика опирается не на одно бревно, а на четыре балки и восемь опор, которые обладают жизнеспособностью и высокой устойчивостью к потрясениям.

Применительно к сфере профессионально-педагогического образования «Четыре луча» означают, что подготовка и переподготовка учителей должны соответствовать 1) национальным стратегиям, 2) социаль-

ным потребностям, 3) различиям учащихся и 4) школьной реальности.

«Восемь столпов» характеризуют систему педагогического образования, охватывающую профессиональные колледжи и их институциональные механизмы: специальности, курсы, учителя, модели обучения, оборудование, культурную атмосферу и обеспечение качества.

Цель статьи. В публикации будут изучены особенности разработки реформ в Китае, средства и приемы организации мотивированной деятельности в рамках модернизации профессионально-педагогического образования.

Методологической основой исследования послужили междисциплинарный подход, характеризующий единство гуманитарных наук (лингвистики, философии, психологии, педагогики), теория развития образования в условиях перехода к постиндустриальному обществу (А. М. Новиков), комплексные исследования, посвященные обоснованию методологических подходов к изучению процессов реформирования образования, теоретическому обоснованию наднационального образования (М. В. Богуславский, Т. Ю. Ломакина, И. А. Тагунова).

Обзор научной литературы. Модернизация образования в Китае до 2035 г. включает восемь основных концепций, ключевыми словами которых являются нравственность, всестороннее развитие, образование для всех, обучение в течение всей жизни, обучение в соответствии со способностями, упор на интеграцию знаний и практики, комплексное развитие, совместное строительство и совместное использование.

В основе политики продвижения модернизации образования заложены принципы, воспроизводящие приверженность руководству партии, китайским особенностям, приоритетному развитию, служению народу, реформам и инновациям, правилу образования в соответствии с законом, об-

щему продвижению.

Поскольку модернизация образования призвана внести значительный вклад в построение умеренно процветающего общества, её основными целями являются построение современной системы образования, обеспечивающей обучение на протяжении всей жизни для всех, всеобщее качественное дошкольное образование, качественное и сбалансированное обязательное образование, полное всеобщее среднее образование, значительное повышение потенциала услуг профессионального образования и конкурентоспособности высшего образования, обеспечение доступности образования для детей и молодежи с ограниченными возможностями, формирование новой модели управления образованием с участием всего общества.

Модернизация профессионально-педагогического образования в Китае реализуется четырьмя путями:

1) общее планирование и зонирование: каждому региону предлагается сформулировать свой собственный план модернизации образования, исходя из фактической ситуации;

2) уточнение целей и поэтапное продвижение вперед: научная разработка и дальнейшее уточнение целей и ключевых задач модернизации образования на разных этапах развития;

3) точная политика: совершенствование регионального механизма сотрудничества в области развития образования и механизма поддержки партнеров в области образования; углубленное сотрудничество между Востоком и Западом;

4) реформирование и систематическое продвижение: энтузиазм и творческий потенциал низов, активные реформы и инновации.

Следуя тезису «Профессиональное образование утром – экономика днем», государство обеспечивает гарантии в трех областях:

1) укрепление общего руководства пар-

тии в сфере образования;

2) совершенствование долгосрочного механизма обеспечения постоянного и стабильного роста финансовых инвестиций в образование, чтобы отношение государственных финансовых расходов на образование к валовому внутреннему продукту в целом было не менее 4 %;

3) создание четырех механизмов совместного планирования, межсекторальной координации, мониторинга и оценки развития образования, надзора и подотчетности.

Результаты исследования. Обсуждение. Изучение документов и публикаций, посвященных модернизации профессионального образования в Китае, позволяет увидеть особенности разработки образовательных реформ в Китае, выделить приемы организации мотивированной деятельности в рамках модернизации профессионально-педагогического образования.

Мы увидели три особенности разработки образовательных реформ в Китае. Во-первых, модернизация профессионального образования служит долгосрочной цели – улучшению жизни людей, поскольку тесно связана с национальными стратегиями: «Один пояс и один путь», «Инновационный драйв», «Искусственный интеллект» и «Восстановление сельской местности».

Во-вторых, стержнем модернизации является идея подготовки (взрачивания) команды учителей, в сердцах которых поместились ученики и национальные стратегии, которые в своих умах держат общественные цели и видят эффективные модели обучения.

В-третьих, инструментом подготовки учителей в Китае является План по укреплению учителей базового образования в новую эпоху, принятый в апреле 2022 г., где мы выявили:

– *содержательный аспект* подготовки учителей, который фокусируется на том, чтобы помочь освоить им компетенции, позволяющие рационально выбирать и оперативно обрабатывать информацию; переос-

мыслить, переработать и применять знания; изменять подходы к передаче знаний;

– *инструментально-технологический аспект*, ориентирующий на:

а) активное использование педагогических тренингов для построения диалога между участниками-учителями и тренерами-новаторами;

б) внедрение смешанных моделей обучения: семинары мастеров-учителей, учебные сообщества и отправка учителей в сельскую местность, экспертное руководство и поддержка коллег;

в) использование гибких и открытых форм подготовки учителей, моделирующих инновационный образ жизни учителей, с опорой на открытые онлайн-платформы, с учетом лимита свободного времени и потенциала самообразования, обучения по собственной инициативе.

Современные образовательные реформы в Китае провозглашают самообучение как норму жизни учителя, неотъемлемую часть их трудовой жизни – это очень важный тезис, который необходимо принять российским учителям и преподавателям, участвующим в различных онлайн-курсах и семинарах при выключенных видеокамерах в формате виртуальной пассивности.

Китайские коллеги активно трансформируют традиционные методы обучения, практикуют в самообразовательной деятельности гибридное обучение, сочетающее онлайн- и офлайн-обучение. Такой подход позволяет увидеть не только преимущества, но и недостатки онлайн-обучения, искать эффективные приемы мотивации учебной деятельности, инструменты и техники, позволяющие удерживать внимание учащихся.

Активно ведётся опережающая, а не догоняющая подготовка учителей для новых дисциплин: бионаука, искусственный интеллект, блокчейн и метаверс. Современные педагоги должны понимать, что метавселенная – это виртуальное пространство, которое нуждается в педагогизации, что-

бы учителя, преподаватели и школьники, студенты могли взаимодействовать друг с другом и с цифровыми научно-образовательными объектами, ресурсами, средами, платформами. Необходимо активно (с помощью учащихся) использовать в учебных целях возможности метаверса – надвселенной, которая постоянно расширяет реальность новыми слоями и тем самым создаёт новые условия для педагогического образования. Возможно, в среде метаверса можно разработать виртуальные тренажеры для педагогической практики студентов, где люди (школьники и педагоги) выглядят как обычные люди, разговаривают, двигаются, но в отличие от живой педагогической практики, можно исправить ошибку, удалить файл.

Отдельно отметим эффективные средства и приемы организации мотивированной деятельности в рамках модернизации профессионально-педагогического образования. Китайскими коллегами разработана новаторская программа «Сильные учителя», направленная на всестороннее углубление реформы учительского корпуса в новую эпоху. Идея программы отражает тезис: «Для укрепления образования в стране необходимо сначала укрепить учителей» [6].

В соответствии с программой к 2025 г. создаются национальные базы педагогического образования для тиражирования и воспроизводства опыта подготовки учителей; стимулируется получение учителями и руководителями образования степени магистра; создается система подготовки сельских учителей в главных педагогических университетах страны.

В Китае создаются механизм профессионального развития учителей, интегрированная модель найма, подготовки, трудоустройства учителей, система регионального распределения преподавательских кадров. И очень важно, что в программе уделяется особое внимание повышению авторитета и уважения к учителям как сердцевины на-

родной культуры.

Другие важные задачи решает подпрограмма «Реформа точной подготовки» [7], которая призвана преодолеть:

- нечеткое представление о целевой аудитории и отсутствие точности в рекомендации и отборе участников;
- обобщенный анализ потребностей в обучении и отсутствие точности в согласовании спроса и предложения и динамической корректировке;
- неправильное определение целей обучения и отсутствие точности в определении направленности курса;
- небрежную организацию обучения и отсутствие точности в согласовании целевой аудитории с содержанием и методами;
- отсутствие точности в создании учебных ситуаций;
- неправильный подбор контекста обучения и неточности в организации массового обучения (взаимодействие и обмен опытом обучающихся);
- неэффективное применение результатов обучения, отсутствие точности в возвращении обучающихся к практике и последующем руководстве.

Лозунг реформы «Точность, дисциплина, порядок» так нужны современному педагогическому процессу, слишком либеральному и часто беспорядочному, страдающему от отсутствия системы. Вспоминаются слова В. А. Караковского «воспитание успешно, если оно системно» [2]. Этот фундаментальный принцип применим и в дидактике, ведь и обучение успешно, если оно системно. В целом педагогический, учебно-воспитательный, образовательный, научно-образовательный процесс успешен, если будет обеспечен принцип системности.

В соответствии с Национальным планом подготовки учителей [6] в Китае запущен пятилетний цикл мероприятий, направленных на оптимизацию содержания педагогического образования, создание современных образовательных ресурсов,

совершенствование механизма независимого отбора и точечной поддержки учителей, внедрение гибридного обучения на основе массового применения цифровых технологий, повышение уровня научной грамотности учителей начальной и средней школы.

Китайские коллеги достаточно строго придерживаются рекомендаций, разработанных по результатам отчета TALIS-исследования [8], в котором упоминаются четыре основных стержня эффективности подготовки учителей: сфокусированные потребности в профессиональном развитии, практические подходы к обучению, устойчивые и последовательные мероприятия, школьная среда и поддержка коллег.

Считаем, что в условиях информационно-перегруженного образовательного пространства учителям важно сконцентрировать усилия и время для узкой задачи профессионального роста, освоить конкретные компетенции. Поэтому актуальными трендами непрерывного педагогического образования становятся микроквалификации и микрообучение, дистанционное и вахтовое обучение, стажировка и социальная практика.

Обновление непрерывного педагогического образования в информационную эпоху требует обновления, трансформации традиционных образовательных концепций, что позволит перейти к полномасштабной модели дистанционного и/или мобильного обучения, создавать автоматизированные модели непрерывного обучения, разрабатывать модель обучения «преподавание-делание».

Модернизация профессионально-педагогического образования в Китае объединила колледжи и университеты, местные органы власти, начальные и средние школы, институты повышения квалификации учителей в проект «Четыре в одном». Цель проекта – укрепить программы непрерывного педагогического образования в колледжах и университетах, разработать новую мо-

дель сотрудничества колледжей и муниципалитетов по развитию карьеры учителей, совершенствовать систему непрерывного самообразования учителей (до и после работы), систематизировать идейно-нравственное воспитание учителей (готовить учителя с «четырьмя качествами, развивать различные программы подготовки учителей (перед приемом на работу и после завершения контракта), внедрять инновационные модели обучения и др.

Совершенствование педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды невозможно представить без создания цифровых платформ. Например, сеть непрерывного образования учителей начальных и средних школ Чэнду [4] обеспечивает прямое взаимодействие магистрантов с ведущими учителями в виртуальных студиях и академических салонах известных учителей. На этой же платформе организованы курсы повышения квалификации работающих учителей. Каждый учитель должен пройти пятилетний цикл из 360 часов непрерывного образования. Учителя обучаются на платформе в онлайн-режиме, а система автоматически регистрирует часы. Таким образом, управление личностным ростом учителей осуществляется с помощью сравнительной оценки до, во время и после обучения на основе больших данных.

Так, в студии Луо Чаоин, учителя английского языка экспериментальной школы средней школы № 1 округа Синд, обсуждаются новые стандарты учебной программы по английскому языку и дизайн обучения сочетанию чтения и письма. В студии Яна Шуху, старшего преподавателя провинции Сычуань, изучается проблема: «Как измеряется художественная оценка: расскажите о своих текущих конкретных практиках, своих мыслях». На платформе организован виртуальный учебный центр, объединяющий коучинг, обмена сообщениями между пользователями трёх уровней (район, округ и школа).

Удивляет, радует тематика курсов подготовки учителей в Китае: «Стать лучшим учителем: изучение профессионального развития», «Иммигранты и беженцы в сфере образования: пособие для учителей», «Подготовка учителей: выбор подходящей программы PGCE для вас», «Организованность: как стать учителем Unity», «Повышение квалификации учителей: включение вопросов психического здоровья в учебную программу», «Преподаватели SEL: процедуры, возможности и контексты», «Обучение характеру и создание позитивных классных комнат», «Изучение основ преподавания: введение в оценку учащихся», «Оценка в высшем образовании: профессиональное развитие учителей», «Обучение глухих детей: стать компетентным учителем», «Профессионализация виртуального учителя», «Совместное руководство и развитие школы», «Наука обучения: что должен знать каждый учитель», «Сетевые учителя – преподавание в XXI веке».

Заключение. Умелое использование метафорического языка в реформировании национальной системы образования позволило создать ясную и понятную упаковку политических идей для обеспечения качественного образования мирового уровня с китайской спецификой. Интересно, что китайские коллеги в стремлении добиться высокого уровня и высокого качества всеобщего образования на всех уровнях сосредоточили внимание на подготовке педагогов для сельских районов, создании системы обучения учителей на протяжении всей жизни, усилении инновационного потенциала педагогических кадров.

Ускоряясь в подготовке высококвалифицированных кадров, в Китае постоянно оптимизируют структуру профессионального образования, активно развивают технологии сетевого и открытого обучения, формируют высококвалифицированную, профессиональную и инновационную команду преподавателей.

Очень важно, что в фундамент профессионально-педагогического образования закладываются вопросы нравственно-этической культуры в стандарт оценки профессиональных качеств учителей. Подготовка высококачественных педагогических кадров требует совершенствования системы педагогического образования с учетом

китайской специфики, принципов открытости, совместной и взаимосвязанной деятельности.

Модернизация профессионально-педагогического образования в век цифровых технологий должна быть основана на «умных» кампусах и интегрированных «умных» платформах обучения.

Список источников

1. Выступление Си Цзиньпина на заседании Всекитайского комитета Народной политической консультативной конференции Китая (ВК НПКК) 30 декабря 2016 г. // Официальный сайт агентства Синьхуа. – URL: http://www.xinhuanet.com/politics/2017-01/13/c_129444566.htm (дата обращения: 15.01.2023).
2. *Караковский В. А.* Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
3. *Кулинцев Ю. В.* Стратегия «двойной циркуляции» и ее влияние на российско-китайские отношения // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. – 2021. – № 26. – С. 242–255.
4. Сеть непрерывного образования учителей начальных и средних школ Чэнду. – URL: <https://www.cdjxjy.com/SiteWeb/index.htm> (дата обращения: 15.01.2023).
5. *Ши Шу.* Анализ метафор в китайском политическом дискурсе с позиций когнитивной теории (на материале сборника «Си Цзиньпин о государственном управлении», часть третья) //

6. Политическая лингвистика. – 2022. – № 4 (94). – С. 154–159.
6. 教育部等八部门. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知 [EB/OL]. (2022-04-11) [2022-06-14]. – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html (дата обращения: 15.01.2023).
7. 王金涛, 李方. 从设计到实施: 培训精准性的衰减析因及改进——基于2021年“国培计划”中西部项目实施视导调研[J] // 教师发展研究. 2022. – № 6(1). – P. 58–64.
8. 教育部等八部门. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知 [EB/OL]. (2022-04-11) [2022-06-14]. – URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html (дата обращения: 15.01.2023).
9. 武艳. OECD 发布《TALIS 2018: 教与学的新透视》[J] // 世界教育信息. – 2019. – № 32(15). – P. 72. (дата обращения: 15.01.2023).

References

1. Xi Jinping addresses a meeting of the National Committee of the Chinese People's Political Consultative Conference (CPPCC) on December 30, 2016. Official website of Xinhua News Agency. Available at: http://www.xinhuanet.com/politics/2017-01/13/c_129444566.htm (accessed 15.01.2023). (In Russ.)
2. Karakovsky, V. A., 2008. Education for All. Moscow: Research Institute of School Technologies, 240 p. (In Russ.)
3. Kulintsev, Yu. V., 2021. The strategy of “double circulation” and its impact on Russian-Chinese relations. China in world and regional politics. History and Modernity, no. 26, pp. 242–255. (In Russ.)
4. Chengdu Continuing Education Network for

- Elementary and Secondary School Teachers. Available at: <https://www.cdjxjy.com/SiteWeb/index.htm> (accessed 15.01.2023). (In Russ.)
5. Shi, Shu. 2022. Analysis of metaphors in Chinese political discourse from the perspective of cognitive theory (on the material of “Xi Jinping on Public Administration, Part Three”). Political Linguistics, no. 4 (94), pp. 154–159. (In Russ.)
6. Ministry of Education and other eight departments. Notice of the Ministry of Education and other eight departments on the issuance of the Plan for Strong Teachers in Basic Education in the New Era. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html. (accessed 15.01.2023) (In Chinese)
7. Wang, J. T., Li, F., 2022. From design to im-

plementation: The decay of training accuracy and its improvement: A study on the implementation of the National Training Program in central and western China in 2021. *Teacher Development Research*, no. 6(1), pp. 58–64. (In Chinese)

8. Ministry of Education and other eight departments. Notice of the Ministry of Education and other eight departments on the issuance of the Plan

for Strong Teachers in Basic Education in the New Era. Available at: [http:// www.moe.gov.cn/src-site/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html](http://www.moe.gov.cn/src-site/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html) (accessed 15.01.2023) (In Chinese)

9. Wu, Yan., 2019. OECD releases TALIS 2018: a new perspective on teaching and learning. *World Education Information*, no. 32 (15), p. 72. (In Chinese)

Информация об авторах

Л. Н. Рулиене, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, ruliene@bsu.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5636-3041>, Улан-Удэ, Россия

Лю Вэйжэнь, аспирант кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, liuweiran126@126.com, Улан-Удэ, Россия

Information about the authors

Lyubov N. Ruliene, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof., Prof. Department of General Pedagogy, Dorzhi Banzarov Buryat State University, ruliene@bsu.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5636-3041>, Ulan-Ude, Russia

Liu Weizhan, graduate student, Department of General Pedagogy, Dorzhi Banzarov Buryat State University, liuweiran126@126.com, Ulan-Ude, Russia

Поступила в редакцию 11.02.2023

Submitted 11.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.03

Культура самоорганизации подростка: становление в воспитании

Засмолина Наталья Петровна¹, Ромм Татьяна Александровна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется важность раннего становления культуры самоорганизации подростков и обосновывается суждение о том, что вектор педагогического содействия должен быть направлен на повышение уровня самоорганизации личности.

Цель статьи – выявить и обосновать сущность этапов становления культуры самоорганизации подростков в процессе воспитания.

Методология. В ходе данного исследования использовались анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, метод включенного наблюдения, анкетирование педагогов и обучающихся 13–14 лет, обобщение педагогического опыта.

Результаты. Опираясь на ведущие педагогические идеи Е. А. Александровой, Н. Б. Крыловой и Т. А. Ромм, в ходе теоретического и эмпирического исследования на основе интеллектуально-игровой деятельности нами выявлены и обоснованы основные этапы становления культуры самоорганизации подростка – это инициация, инкультурация и преобразование. Эффективность педагогического содействия на каждом этапе достигается, если стратегиями воспитания учителя становятся совместная деятельность, субъект-субъектное взаимодействие, обучение эффективным способам самоорганизации, развитие субъектности и социальности подростка через культурные практики.

Заключение. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что эффективным средством воспитания культуры самоорганизации подростка является интеллектуально-игровая деятельность, развивающая личностные качества и способности подростка, обеспечивающие формирование и развитие самоорганизации как условия эффективности личности в современном обществе.

Ключевые слова: культура самоорганизации личности; самоорганизующаяся личность; инициация; инкультурация; преобразование

Для цитирования: Засмолина Н. П., Ромм Т. А. Культура самоорганизации подростка: становление в воспитании // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.03>

The Culture of Self-Organization of a Teenager: Formation in Education

Natalya P. Zasmolina¹, Tatiana A. Romm¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article actualizes the importance of early formation of adolescents' self-organization culture and substantiates the judgment that the vector of pedagogical assistance should be aimed at increasing the self-organization of personality.

The aim of the article is to identify and substantiate the essence of the stages of formation of adolescents' self-organization culture in the process of education.

Methodology. During this study, we used analysis of domestic and foreign literature on the problem of research, the method of participant observation, questioning of teachers and students 13-14 years, generalization of pedagogical experience.

Results. Relying on the leading pedagogical ideas of E. A. Aleksandrova, N. B. Krylova and T. A. Romm, during theoretical and empirical research on the basis of intellectual and game activities we have identified and substantiated the main stages of formation of the teenagers' self-organization culture – initiation, enculturation and transformation. The effectiveness of pedagogical assistance at each stage is achieved if the teacher's educational strategies become joint activities, subject-subject interaction, teaching effective ways of self-organization, development of subjectivity and sociality of the adolescent through cultural practices.

Conclusion. The results obtained allowed us to conclude that an effective means of fostering the culture of self-organization of adolescents is intellectual and game activities that develop the personal qualities and abilities of the adolescent, providing the formation and development of self-organization as a condition of personal effectiveness in modern society.

Keywords: person' self-organization culture; self-organizing person; initiation; enculturation; transformation

For citation: Zasmolina, N. P., Romm, T. A., 2023. The culture of self-organization of a teenager: formation in education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.03>

Введение. Постановка проблемы. Вопрос эффективности личности в контексте социокультурных трансформаций новой информационной реальности актуализирует проблему раннего становления культуры её самоорганизации в процессе воспитания. Важность формирования способности к самоорганизации личности отмечена в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Культура самоорганизации личности является многокомпонентным понятием. Компонента культуры, составляющая дан-

ное понятие, проявляется в трех плоскостях. Во-первых, она включена в контекст общественно одобряемой деятельности личности, во-вторых, это осуществление личностью собственной продуктивной деятельности на высоком уровне самоорганизации, в-третьих, она преобразована в способ осуществления жизнедеятельности, воспринимаемый личностью в качестве ценности для ее дальнейшего развития. Отметим, что компонента самоорганизации как принцип существования человека в культуре требует времени на ее становление, что в свою очередь зависит от развитого умения и эффективных способов организации самостоятельной деятельности,

направленной на достижение требуемого результата. Личностная компонента, включенная в понятие, ориентирована на человека как на сложную открытую динамическую систему, способную к структурной и функциональной самоорганизации в культуре. Поскольку сензитивным возрастом для формирования способности к самоорганизации является подростковый возраст, то очевидно, что важную роль в этом процессе играет образовательная организация, которая обладает существенным потенциалом для обеспечения совместной деятельности подростка и педагога, направленной на достижение оптимального уровня самоорганизации обучающегося путем создания благоприятных условий для реализации его внутренних ресурсов.

В современных условиях реальное педагогическое содействие становлению культуры самоорганизации личности испытывает затруднение в связи с фокусированием внимания педагогов на развитии самостоятельной деятельности обучающегося, опуская при этом вопросы изучения эффективных способов самоорганизации, развития умений в организации собственной деятельности, более раннего приобретения личностью такого качества как организованность. Так, в соответствии с полученными эмпирическими данными в ходе нашего исследования установлено, что педагоги связывают формирование способности к самоорганизации подростков 13–14 лет с осуществлением контроля (взаимопроверка / совместная проверка / самоконтроль), организацией самостоятельной работы с информацией (поиск, анализ) и работой в парах/группах по желанию, предоставлением обучающимся заданий разных типов, подготовкой обучающимися сообщений и проектных работ. Ответы педагогов о возникающих профессиональных трудностях при фор-

мировании умения самоорганизации обучающихся позволяют сгруппировать их следующим образом. Так, часть педагогов, уверенных в своей профессиональной компетентности, отрицает какие-либо затруднения, либо игнорирует данный вопрос. Часть педагогов связывает имеющиеся сложности с особенностью обучающихся, отмечает их рассеянность, рассредоточенность, отвлекаемость, неусидчивость, леность, общительность, несоответствующее поведение обучающегося, отсутствие желания работать с кем-то в паре, отсутствие системы в подготовке домашней работы. Для третьей группы отвечающих принципиальна ориентация на ответственность семьи в этом процессе: отсутствие контроля со стороны родителей. Кроме того, в рейтинге основных трудностей в работе с подростками 83 % педагогов отмечают недостаточный уровень сформированности способности к самоорганизации подростков, при этом 74 % подростков, участвовавших в опросе, считают себя организованными молодыми людьми [1]. Полученные данные актуализируют поиск и концептуализацию воспитания подростка как субъекта культуры, способного к самоорганизации, саморазвитию и самореализации.

Теоретический анализ отечественных источников по проблеме раннего становления культуры самоорганизации подростков показывает, что в педагогике сложились определенные предпосылки для решения выявленной проблемы. В диссертационных исследованиях активно обсуждаются вопросы готовности к самоорганизации, культуры самоорганизации студентов, воспитания основ самоорганизации личности, самоорганизации в учебной деятельности, выявлены взаимосвязь культуры и самоорганизации, воспитания и самоорганизации¹. Особенности цифровой

¹ Напр.: *Занутдинова Н. А.* Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2000; *Князькова О. Н.* Формирование культуры самоорганизации студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2015. – 239 с.; *Шуткин С. Н.* Педагогические условия воспитания основ самоорганизации личности на уроке физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 1999. – 192 с.

трансформации жизни общества затронули проблемы цифровой социализации и самоорганизации растущего человека в цифровой культуре [2]. Однако полученные данные требуют уточнения проблемы становления культуры самоорганизации подростка в процессе воспитания, определения возможностей педагогического управления данным процессом и привлечения к данному анализу теоретико-методологических положений современной науки.

В связи с этим *цель статьи* заключается в обосновании основных этапов становления культуры самоорганизации подростков в процессе их воспитания.

Методология исследования. Методологическими основаниями исследования проблем самоорганизации в процессе воспитания определены культурологический (М. М. Бахтин, М. С. Каган, Ю. М. Лотман и др.), синергетический (В. И. Андреев, М. В. Богуславский, Н. Л. Селиванова и др.) и личностный (А. Г. Асмолов, Г. В. Коган, В. В. Сериков и др.) подходы. Их совокупность нацеливает на решение проблемы раннего становления культуры самоорганизации личности посредством понимания воспитания как «приобщённости к определенному уровню общественной культуры» [3, с. 25] и «управления процессом развития личности через создание благоприятных для него условий (Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова)» [Цит. по: 4, с. 5]. В определении границ педагогических усилий по возможности управления субъектно направленного процесса эвристическим потенциалом обладает подход А. В. Мудрика в дифференциации воспитания как относительно управляемого процесса от социализации, в котором создаются или не создаются «более или менее благоприятные условия и возможности для ... его (человека. – прим. авт.) самостроительства, самоосознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения» [5, с. 17].

Результаты исследования. Обсуждение. Воспитание и самоорганизация личности имеют под собой общее основание – процесс становления личности в культуре. В центре современного процесса воспитания должна находиться личность, определяемая как субъект культуры, способная в дальнейшем стать самоорганизующейся и саморазвивающейся личностью [6, с. 43]. Культурологический подход в своей основе предполагает предоставление личности свободного доступа к культурным ценностям, эффективную социальную и культурную адаптацию, воспитание личности, способной к саморазвитию на основе базовых культурных ценностей. Синергетический подход к воспитанию личности как субъекта культуры предусматривает опору на ее «внутренние потребности в культурных формах жизни» [3, с. 16] и создание условий в образовательной организации для ее самоорганизации и самореализации в целом. В соответствии с личностным подходом культура самоорганизации личности представляет собой совокупность сформированных качеств и свойств (целеустремленность, организованность, субъектность и др.) личности как носителя культурных ценностей.

Через воспитание как целенаправленное педагогическое воздействие культура самоорганизации личности приобретает функции регуляции и управления поведением человека, направленностью его интересов и ценностных ориентаций. Становление культуры самоорганизации личности как формы поведенческой рефлексии, основанной на совокупности индивидуальных качеств и способностей личности, обеспечивающих становление ее субъектной позиции по отношению к организации, управлению и контролю самостоятельной продуктивной деятельности для достижения собственных целей в гармонии с общекультурными ценностями, является нелинейным, непрерывным, динамическим процессом, характеризующимся стадий-

ностью и уровневностью, между которыми не существует явных переходов.

Теоретическое и эмпирическое исследование позволило нам определить стадиями (этапами) становления культуры самоорганизации личности *инициацию, инкультурацию и преобразование*.

Инициация, согласно Е. А. Александровой, рассматривается, прежде всего, как возможность оказывать педагогическое влияние в процессе воспитания на развитие способности к самоорганизации личности в целом [7, с. 55]. В таком случае процесс становления культуры самоорганизации личности предусматривает комплекс педагогических мер, обеспечивающих самопознание и самоопределение личности, обучение ее способам самоорганизации, а также организацию действий педагогов по вовлечению личности в совместную деятельность и выработке субъектной позиции, направленной на принятие самоорганизации как ценности и управление ею. Основной стратегической задачей в деятельности педагога на данном этапе может стать развитие основ педагогического содействия, способствующего выстраиванию субъект-субъектного взаимодействия и налаживанию обратной связи, обучение подростков эффективным способам самоорганизации, включение в педагогический процесс педагогических технологий (проблемного обучения, проектной деятельности, интеллектуально-игровой деятельности и др.), обеспечивающих развитие умений ставить цель в деятельности, планировать и организовывать деятельность, контролировать свои действия, анализировать полученные результаты, осуществлять рефлексию. Таким образом, этап инициации позволяет привлечь внимание подростков к самопознанию и умению самоорганизации, актуализировать ценностно-смысловую сферу, определить возможности ближайшего развития личности и выработать собственный «проект» самоорганизации, понять свое место в культуре.

Второй этап становления культуры самоорганизации личности – этап *инкультурации*. Согласно М. Герсковица (Melville J. Herskovits, 1948), под инкультурацией понимается вхождение индивида в пространство культуры своего народа, где он усваивает существующие привычки, нормы и паттерны поведения [8]. М. Мид считает инкультурацию реальным процессом научения в специфической культуре [Цит. по: 9, с. 137]. В педагогическом словаре инкультурация представлена с позиции освоения (не освоения) ребенком элементов культуры через способы мышления и действия в социокультурном пространстве [10, с. 79]. В психолого-педагогическом исследовании О. В. Жуковой, инкультурация определена в качестве особого средства воспитания [11]. Опираясь на идею Н. Б. Крыловой о том, что инкультурация – это «включение ребенка в культурные практики, его вхождение в культурную деятельность» [3, с. 11], этап инкультурации в нашем исследовании понимается как организация культурных практик в рамках педагогического содействия развитию субъектности личности, постепенному освоению и обогащению ею культурного опыта с присвоением ценностно-смысловых ориентиров, а также развитием творческой направленности личности. На этом этапе происходит развитие и проявление субъектности личности в культурной деятельности, под влиянием которой происходит расширение ценностно-смыслового поля и трансляция личностью своих культурных ценностей, а также развитие творческой компоненты деятельности.

В стратегии деятельности педагога на этапе инкультурации возможны следующие педагогические действия: организация воспитательной деятельности, реализующей повседневные дела и конкретные мероприятия (классные часы, викторины, проведение культурных проектов, реализация детских культурных инициатив, общешкольных акций и др.); организа-

ция внеурочной деятельности (культурные программы и практики, театральные фестивали, творческие вечера, литературные гостиные и др.); организация игровой деятельности (проведение интеллектуальных конкурсов, игровых проектов и др.).

Погружение подростков в пространство культуры на этапе инкультурации реализуется при определенных педагогических условиях, созданных педагогом (учителем, классным руководителем), являющимся субъектом педагогического процесса и взаимодействующим с субъектом культурной деятельности, при этом оказывающим направленное воздействие на ценностно-смысловую сферу и субъектную позицию личности, интеллектуальное и деятельностное развитие подростка, выступающее в качестве основы для саморазвития и самоорганизации.

Таким образом, этап инкультурации рассматривается нами как процесс и результат педагогической деятельности, формирующий у подростка индивидуальный опыт интериоризации ценностно-смысловых, нравственно-этических, предметных, оценочных составляющих культурной деятельности, результатом которой является сформированность способности личности к осуществлению собственной продуктивной деятельности на высоком уровне самоорганизации.

В основе определения третьего этапа становления культуры самоорганизации личности – этапа *преобразования* – лежит идея Т. А. Ромм о «высвечивании социальности в каждом виде деятельности и отношений» [12, с. 91], где под социальностью подразумевается «уровень проявления человечности в человеке» [12, с. 92], а под социализированностью – «степень усвоения и активного воспроизводства культуры» [12, с. 93].

Рассмотрев педагогическую сущность понятия «преобразование», нами установлено, что это, прежде всего, «существенное изменение» [13, с. 145], а точнее, самоизменение сущности, направленности

и динамики личностного развития человека. На этапе преобразования в процессе становления культуры самоорганизации личности важно создавать педагогические условия для такой организации сотрудничества педагога и подростка, которая реально обеспечит проявление («высвечивание») их субъектной позиции и субъектного опыта через социальную, культурную и волевою составляющую каждого субъекта деятельности. Для этого жизнедеятельность образовательной организации должна наполняться разнообразными социальными практиками взаимодействия, разными видами совместной продуктивной деятельности, развития форм само- и самоуправления, внеурочной деятельности.

Следует отметить, что в русле синергетического подхода личность определяется как открытая целостная система, предоставляющая подростку возможность проявить не только «способность реагировать на возникающие обстоятельства и адаптироваться к ним, но и способность порождать инновационные, не наличествующие в социальном опыте, социальные образы, строить линию поведения в соответствии с природой инстинкта» [12, с. 91]. Стратегией деятельности педагога на данном этапе становления культуры самоорганизации личности может стать включение в педагогический процесс интеллектуально-игровой деятельности, способной «изменять мировосприятие личности, ее социальность» [12, с. 102]. Интеллектуально-игровая деятельность понимается нами как специфическая форма деятельности с заданными условиями, направленная на развитие целого комплекса личностных качеств и способностей человека, включая активность, инициативность, социальность, субъектность и организованность. Обогащение социального опыта личности в игровой деятельности происходит за счет создания ситуации творчества и продуцирования мыследеятельности, осмысления подростком полученных результатов. Ценным в интеллект-

туально-игровой деятельности является «процесс смыслопорождения, выработка своего горизонта видения мира через соотнесение, перекрещивание различных позиций» [12, с. 104].

Таким образом, на этапе преобразования становления культуры самоорганизации подростков происходит целенаправленное самоизменение личности, вырабатываются и совершенствуются механизмы саморазвития и самоорганизации, постигаются культурные смыслы и ценности, проявляющиеся в социальности личности.

Заключение. Культура самоорганизации личности преобразуется в течение всей жизни человека, накапливается в качестве культурного и социального опыта. Подводя итог, отметим, что в проводимом нами исследовании, во-первых, установлена потребность в культуре самоорганизации личности не только со стороны общества и самого подростка, но и со стороны педагогического сообщества в обосновании теоретических подходов эффективной профессиональной деятельности по становлению способности личности к осуществлению собственной продуктивной деятельности на высоком

уровне самоорганизации. Во-вторых, культура самоорганизации личности как педагогический феномен предполагает формирование и развитие у подростка совокупности качеств и способностей (организованности, субъектности и социальности), обеспечивающей его самоорганизацию, а также способов и механизмов саморазвития.

Культура самоорганизации личности как педагогическое понятие имеет многокомпонентную структуру, состоящую из элементов, представляющих структуру личности, культуры и самоорганизации. Становление культуры самоорганизации выступает динамическим, многоуровневым процессом, который включает стадии инициации, инкультурации и преобразования. Как результат, данный процесс формирует в качестве субъекта культуры личность, способную стать самоорганизующейся и саморазвивающейся. В исследовании также установлено, что эффективность интеллектуально-игровой деятельности в становлении культуры самоорганизации подростков обеспечивается педагогическим содействием проявлению активности и инициативности подростков в процессе воспитания.

Список литературы

1. Засмолина Н. П. Оценка уровня самоорганизации подростков // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 141–147.
2. Александрова Е. А., Дмитриева О. И., Кабанова М. И., Раева А. В. Самоопределение в культуре как результат эмоционального проживания ситуаций ценностного выбора на основе личностного потенциала // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 7–18.
3. Крылова Н. Б. Реконструкция культурного опыта ребенка. – М.: Образовательные проекты, 2018. – 195 с.
4. Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. – 48 с.
5. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – № 3 (10). – С. 7–24.
6. Самоорганизация детей и взрослых как ответ на вызов неопределенности: коллективная монография / под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2020. – 144 с.
7. Александрова Е. А., Григорьева М. В., Селиванова Ю. В., Плешкевич Е. А. Гуманизация образовательной среды. – Саратов: ИЦ «Наука», 2019. – 160 с.
8. Herskovits M. J. Man and his works: the science of cultural anthropology. – New York: A. A. Knopf, 1948.
9. Жукова И. Н., Лебедько М. Г., Проши-

на З. Г., Юзефович Н. Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Леbedko и З. Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.

10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

11. Жукова О. В. Воспитание межэтнической толерантности подростков на основе со-

вместной деятельности школы и национально-культурных объединений в условиях большого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Грозный, 2018. – 19 с.

12. Ромм Т. А., Лаврентьева З. И., Анисеева Н. П., Лаврентьева О. А., Симушкина Н. Ю. Воспитание: формирование социальности человека. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 254 с.

13. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

References

- Zasmolina, N. P., 2022. Assessment of adolescents' self-organization level. Class teacher and student group supervisor: updating strategies and training methods: proceedings of All-Russian scientific-practical conference with international participation. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, pp. 141–147. (In Russ.)
- Aleksandrova, E. A., Dmitrieva, O. I., Kabanova, M. I., Raeva, A. V., 2023. Self-determination in culture as a result of emotional living situations of value choice based on personal potential. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 7–18. (In Russ.)
- Krylova, N. B., 2018. Reconstruction of the cultural experience of the child. Moscow, 195 p. (In Russ.)
- Stepanov, P. V., 2016. Modern Education Theory: Handbook Dictionary. Ed. by N. L. Selivanova. Moscow: Publishing house "Pedagogical Search", 48 p. (In Russ.)
- Mudrik, A. V., 2007. Social Pedagogy: Textbook for Students of Higher Education Institutions. 6-e-edition, revised and extended. Moscow: Publishing centre "Academy", 224 p. (In Russ.)
- Self-organization of children and adults as a response to the challenge of uncertainty: A collective monograph. Ed. by M. R. Miroshkina, E. B. Evladova, 2020. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Sciences, 144 p. (In Russ.)
- Aleksandrova, E. A., Grigorieva, M. V., Selivanova, Y. V., Pleshkevich, E. A., 2019. Humanization of educational environment. Saratov: IC "Nauka", 160 p. (In Russ.)
- Herskovits, M. J., 1948. Man and his works: the science of cultural anthropology. New York: A. A. Knopf. (In Eng.)
- Zhukova, I. N., Lebedko, M. G., Proshina, Z. G., Yusefovich, N. G., 2013. Dictionary of Intercultural Communication Terms. Ed. by M. G. Lebedko and Z. G. Proshina. Moscow: FLYNTA Publ.: Nauka Publ., 632 p. (In Russ.)
- Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Y., 2005. Dictionary of Pedagogy. Moscow: ICC "Mart"; Rostov n/D: Publishing Centre "Mart", 448 p. (In Russ.)
- Zhukova, O. V., 2018. Upbringing of interethnic tolerance among adolescents on the basis of joint activities of schools and national-cultural associations in the conditions of a big city. Candidate of Pedagogical Sciences. Grozny, 193 p. (In Russ.)
- Romm, T. A., Lavrenteva, Z. I., Aniseeva, N. P., Lavrenteva, O. A., Simushkina, N. Y., 2012. Upbringing: forming human sociality. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, 254 p. (In Russ.)
- Polonsky, V. M., 2004. Dictionary of Education and Pedagogy. Moscow: High sch., 512 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Н. П. Засмолина, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, zasmn@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9464-8961>, Новосибирск, Россия

Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tromm@mail.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Natalya P. Zasmolina, Postgraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, zasmn@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9464-8961>, Novosibirsk, Russia

Tatiana A. Romm, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tromm@mail.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 25.02.2023

Submitted 25.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья
УДК 373.3/.5+159.922.7
DOI: 10.15293/1813-4718.2302.04

Реализация механизмов управления качеством образовательной деятельности педагога на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся

Казин Эдуард Михайлович¹, Коцарь Юрий Анатольевич², Кириченко Владимир Владимирович³

¹ Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

² Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Кемерово, Россия

³ Средняя общеобразовательная школа № 36, Кемерово, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема разработки обоснованных и эффективных управленческих решений в целях повышения качества образования. Показана значимость здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса для реализации механизмов управления качеством образовательной деятельности в школе.

Целью статьи является рассмотрение возможности реализации механизмов управления качеством образовательной деятельности и использования компонентов современного управленческого цикла для разработки эффективных управленческих решений на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся; комплексное изучение средств, методов и технологий в структуре управления деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие личностного потенциала обучающихся.

Методология. Исследование проводится с использованием методов анализа компонентов управленческого цикла, оценки и мониторинга механизмов управления качеством образования с учетом деятельности службы сопровождения и влияния развития личностного потенциала обучающихся на успешность их учебной деятельности. Результаты заключаются в определении уровня сформированности и недостатков механизмов управления качеством образования в целях их дальнейшего совершенствования для разработки управленческих решений сопровождения личности от дошкольника до выпускника школы. Показана возможность осуществления эффективного психолого-педагогического и здоровьесформирующего сопровождения управления повышения качества образования.

В заключении делается вывод о том, что возможности мониторинга механизмов управления качеством образования и оценки компонентов управленческого цикла могут быть применены для формирования единых подходов к управлению качеством образования на региональном, муниципальном и школьном уровнях, создания службы психолого-педагогического сопровождения развития личностного потенциала обучающихся.

Ключевые слова: управление качеством образования; социально-адаптивная компетентность педагога; личностный потенциал обучающихся; участники образовательных отношений; мониторинг; управленческий цикл; управленческие решения

Для цитирования: Казин Э. М., Коцарь Ю. А., Кириченко В. В. Реализация механизмов управления качеством образовательной деятельности педагога на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.04>

Implementation of Quality Management Mechanisms of Educational Activity of a Teacher Based on Monitoring the Level of Development of Personal Potential of Students

Eduard M. Kazin¹, Yuri A. Kotsar², Vladimir V. Kirichenko³

¹ Kemerovsky State University, Kemerovo, Russia

² Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, Kemerovo, Russia

³ Secondary General Education School No. 36, Kemerovo, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of developing sound and effective management decisions in order to improve the quality of education. The importance of health-saving and psychological and pedagogical support of the educational process for the implementation of quality management mechanisms of educational activities in school is shown.

The purpose of the article is to consider the possibility of implementing mechanisms for managing the quality of educational activities and using components of the modern management cycle to develop effective management decisions based on monitoring the level of development of students' personal potential; a comprehensive study of tools, methods and technologies in the management structure of the psychological and pedagogical support service aimed at developing the personal potential of students.

Methodology. The research is carried out using methods of analyzing the components of the management cycle, evaluating and monitoring the quality management mechanisms of education, taking into account the activities of the support service and the impact of the development of students' personal potential on the success of their educational activities. The results consist in determining the level of formation and shortcomings of educational quality management mechanisms in order to further improve them for the development of managerial decisions to support a person from a preschooler to a school graduate. The possibility of implementing effective psychological, pedagogical and health-forming support for the management of improving the quality of education is shown.

In conclusion, it is concluded that the possibilities of monitoring the quality management mechanisms of education and evaluating the components of the management cycle can be used to form unified approaches to the quality management of education at the regional, municipal and school levels, to create a service of psychological and pedagogical support for the development of students' personal potential.

Keywords: quality management of education; socio-adaptive competence of a teacher; personal potential of students; participants in educational relations; monitoring; management cycle; management solutions

For citation: Kazin, E. M., Kotsar, Yu. A., Kirichenko, V. V., 2023. Implementation of quality management mechanisms of educational activity of a teacher based on monitoring the level of development of personal potential of students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.04>

Введение. Постановка проблемы.

В настоящее время ведущей идеей развития образования и воспитания в Российской Федерации на каждой ступени подготовки человека к самостоятельной жизни в современном социуме и професси-

ональной деятельности выступает не только вооружение его определенной суммой знаний, умений, навыков, способностей и качеств, но, в первую очередь, развитие личностного потенциала, учет требований самого человека по определению направ-

лений своего развития. В таких условиях образовательную ценность несет в себе не столько содержание обучения, сколько ценностно-смысловая сфера, получаемый опыт творческой деятельности, навыки коммуникации и коллективного взаимодействия, способности стратегического планирования своей жизни и профессиональной деятельности, построения профессиональной карьеры, личностной реализации в избранном направлении деятельности и ответственности за принимаемые решения, действия и результаты преобразования социальной и профессиональной среды [1].

К сожалению, современная система образования в Российской Федерации не в полной мере учитывает принципы свободного выбора траекторий профессионального и личностного развития обучающихся и способов организации образовательного пространства со стороны педагогического состава.

Можно констатировать низкую степень вовлеченности отдельных органов управления образованием в процесс мониторинга управленческих механизмов повышения качества образования и психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности.

В настоящее время среди управленцев, учителей массовой школы и специалистов дошкольных образовательных организаций довольно остро стоит проблема отсутствия необходимой подготовки к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов [2].

Важна реализация творческой самостоятельности в проектировании образовательной среды как личностно-ориентированной при соблюдении норм законодательства и обеспечении целевых ориентиров обучения (независимо от этапа обучения) с учетом решения задач общеобразователь-

ной, общепрофессиональной подготовки и профессиональной профилизации (для соответствующих ступеней образования). Часто среди преподавательского состава культивируется формализм, сдерживается творческая самостоятельность и активность в формировании образовательной среды, так как целевые ориентиры, процессуальные компоненты, формы, методы и система оценок задаются извне, практически исключая возможность взаимодействия педагога с обучающимся на уровне субъектного личностного контакта.

Для обучающихся в рассматриваемом контексте ситуация также складывается не вполне благоприятно, так как действующие модели взаимодействия в образовании не всегда подлинно ориентированы на личностный компонент обучения, учет личностных особенностей обучающихся в восприятии учебной информации, имеющийся опыт его деятельности в разнобразных сферах, ценностные установки и направленность личности.

Обзор научной литературы по проблеме. Принципиальной задачей государственной политики в области образования является повышение управляемости системы образования – вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования является одним из целевых показателей национального проекта «Образование». Достижение этого показателя возможно только при слаженности усилий в области повышения качества при одновременном развитии механизмов управления системой общего образования на всех управленческих уровнях, что предполагает внедрение современных подходов к принятию решений на основе мониторинга и анализа данных о состоянии системы образования, в том числе о состоянии личностного потенциала обучающихся [3; 4].

С. В. Кривых [3] вводит понятие личностного потенциала профессионального развития человека. По мнению автора,

этот потенциал включает в себя как реальные профессиональные возможности индивидуума, его готовность к эффективной профессиональной деятельности, так и нереализованные профессиональные свойства, внутренние резервы человека.

Ю. И. Мельник [4] высказал мнение, что каждый человек обладает определенным управленческим потенциалом, который необходим для организации личной жизнедеятельности.

Следует отметить, что проблема изучения потенциала человека решается с применением различных подходов. Исследователи выделяют несколько видов потенциала. Так, И. Б. Ушаков и О. В. Сорокин [5] предложили понятия адаптационного потенциала, под которым они понимают «... количественное выражение уровня функционального состояния организма и его систем, характеризующее его способность адекватно и надежно реагировать на комплекс неблагоприятных факторов при экономной трате функциональных резервов, что позволяет предотвратить развитие преморбидного состояния». Можно упомянуть и личностный потенциал.

По А. Г. Маклакову [6], личностный адаптационный потенциал – это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие успешность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья. Этот потенциал можно оценить по особенностям поведенческой регуляции, степени успешности взаимодействия с окружающими, и по возможности соблюдать нормы морали.

Каждая личностно-развивающая ситуация как структурная единица личностно-развивающего воздействия среды проектируется с учетом этапности протекания ситуационного цикла взаимодействия

личности со средой и должна предусматривать вариативные меры педагогической поддержки. Все более значительной задачей становится *формирование профессионально-педагогической и социально-адаптивной компетентности учителя.*

В соответствии с паспортом национального проекта «Образование», в рамках реализации мероприятий федерального проекта «Современная школа», с учетом пункта 9 Постановления Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 10 февраля 2021 года № 21-СФ «О ходе реализации национального проекта "Образование"»¹, в целях выявления степени сформированности и эффективности функционирования систем управления качеством образования проводится оценка и мониторинг механизмов управления качеством образования как стержневое звено управления развитием личностного потенциала обучающихся².

Многолетние экспериментальные наблюдения в Кузбасском регионе позволили нам прийти к выводу, что организационно-педагогические условия актуализации здоровьесберегающего потенциала образовательной организации и адаптационного потенциала индивида – результат целенаправленных административно-управленческих, психолого-педагогических и оздоровительно-профилактических действий, направленных на использование внутренних и внешних ресурсов субъектов образования; обеспечивающих их учебную и социальную активность; способствующих укреплению соматического и психического здоровья обучающихся и педагогов, развитию их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных и физических качеств [7].

¹ Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 10.02.2021 № 21-СФ «О ходе реализации национального проекта "Образование"».

² Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 20.04.2021 № 08-70 «О направлении материалов по организации мониторинга системы управления качеством образования органов местного самоуправления».

Целью статьи является рассмотрение возможности реализации механизмов управления качеством образовательной деятельности и использования компонентов современного управленческого цикла для разработки эффективных управленческих решений на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся; комплексное изучение средств, методов и технологий в структуре управления деятельностью службы психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие личностного потенциала обучающихся.

Задачи исследования:

- проанализировать специфику управления службой психолого-педагогического сопровождения с учетом последовательных этапов общего образования в развитии личностного потенциала обучающихся;

- охарактеризовать структурно-функциональные компоненты деятельности участников образовательного процесса в службе психолого-педагогического сопровождения с управленческих позиций.

Методология и методы исследования.

Педагогическая поддержка обучающихся должна осуществляться, по нашему мнению, в форме оказания психолого-педагогического сопровождения, ненавязчивого наблюдения в ситуациях некоторых неочевидных затруднений, как педагогическая коррекция неблагоприятных, затрудняющих и сдерживающих личностный рост условий среды, как расширение и дополнение действующих на обучающегося средовых факторов, стимулирующих личностное развитие. Это особенно актуально в ситуации обеспечения высокого уровня трудности обучения в зоне ближайшего развития, когда имеется потенциал (личностный и средовой) для освоения неизвестных способов деятельности, сформирована ценность получения нового опыта и факторы среды становятся пусковыми элементами приобретения личностью своего индивидуального опыта какой-либо деятельности, самостоятельного констру-

ирования новых, ранее не востребованных (или неиспользуемых) ситуационных алгоритмов решения лично значимых задач.

Одним из реальных компонентов в централизованной модели психолого-педагогического сопровождения в регионе, на наш взгляд, являются службы психолого-педагогической помощи в образовательных организациях различного вида и уровня, в каждой из которых осуществляется административное управление, координация деятельности, методическое обеспечение, сопровождение и непосредственно психолого-педагогическая помощь.

При этом важно проследить социально-психологическое развитие от дошкольника до выпускника школы через этапы развития личностного потенциала обучающихся: *формирующий* (на дошкольном уровне образования), *активирующий* (в начальной школе), *совершенствующий* (основная школа), *реализующий* (средняя школа).

Такой психолого-педагогический подход позволяет, по нашему мнению, обеспечить эффективное информационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение управления образовательной деятельностью с учетом конкретных потребностей и дефицитов участников образовательных отношений.

Мы проанализировали в обзорном плане наши экспериментальные материалы, опубликованные в последнее время в рецензируемой печати [8–14], относительно возможности создания организационно-педагогических условий реализации деятельности служб психолого-педагогического сопровождения в ряде инновационных образовательных организаций Кемеровской области, их функционирования, направленного на развитие личностного потенциала обучающихся на всех уровнях общего образования, и попытались конкретизировать возможности использования внутренних и внешних ресурсов службы психолого-педагогического со-

проведения с позиции структурно-функциональных механизмов управления её деятельностью.

С этой целью нами было проведено изучение опыта функционирования служб психолого-педагогического сопровождения с учетом их включенности в механизмы управления качеством образования на базе 7 образовательных организаций региона:

- МАОУ «Гимназия № 42» г. Кемерово (Лесная Поляна);
- МБОУ «СОШ № 54» г. Кемерово;
- МБОУ «Общеобразовательная школа психолого-педагогической поддержки с осуществлением медицинской реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 100» г. Кемерово;
- МБОУ «Гимназия № 12» г. Ленинск-Кузнецкий;
- МБОУ «ООШ № 19» г. Ленинск-Кузнецкий;
- МДОУ «Детский сад № 2 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому направлению развития воспитанников ("Сказка")» г. Ленинск-Кузнецкий;
- МБОУ «Старопестерёвская средняя общеобразовательная школа» Беловского района.

В деятельности этих образовательных организаций используется комплексный социально-педагогический и психолого-физиологический мониторинг, который реализуется с помощью автоматизированных программ диагностики и включает в себя *аналитический* (анализ базовых параметров), *технологический* (средства, методы, технологи сопровождения в урочной и внеурочной деятельности, взаимодействие участников образовательных отношений) и *корректирующий* (проверка успешного завершения мероприятий и оценка их результативности) этапы сопровождения развития личностного потенциала обучающихся, в том числе у детей с особыми образовательными потребностями.

В инновационных образовательных организациях были использованы программно-технические комплексы «Старт» (для диагностики психодинамических и нейродинамических показателей) и «Школа – адаптация – здоровье», имеющие авторские свидетельства и позволяющие реализовать следующие методики: тест Кеттелла; шкалу социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса – Р. Даймонда; теппинг-тест; тест РДО (реакция на движущий объект); определение простой зрительно-моторной реакции; оценку кратковременной памяти, объема внимания; опросник А. М. Прихожан для определения уровня тревожности; опросник Басса-Дарки; анкету, касающуюся отношения к двигательной активности; оценку мотивации, знаний о ЗОЖ; определение копинг-стратегий по Д. Амирхану.

Результаты исследования. Обсуждение. В течение 2021–2023 гг. в рамках реализации двух региональных проектов – «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение обучающихся в образовательных организациях Кузбасса с использованием информационно-образовательных технологий» и «Развитие социально-адаптивного потенциала педагога как фактор формирования интегративной компетентности и профилактики психоэмоционального выгорания») – нами были проведены комплексные исследования деятельности служб психолого-педагогического сопровождения на предмет изучения особенностей развития личностного потенциала обучающихся и воспитанников в системе дошкольного образования, начальной, основной и средней школы.

Полученные результаты свидетельствуют о следующем.

В дошкольных учреждениях – взаимодействие воспитателей, педагогов, медицинских работников, инструкторов по физической культуре позволило осуществить совместную деятельность по формированию личностного потенциала воспитанни-

ков на основе интегрирования двигательной и познавательной деятельности.

Результаты, полученные в ходе комплексного исследования воспитанников детского сада № 2 «Сказка» г. Ленинск-Кузнецкого, позволили зарегистрировать позитивную индивидуальную динамику процессов психофизической адаптации и развития каждого воспитанника старшего дошкольного возраста на основании анализа параметров здоровья, коммуникативного, когнитивного (познавательного) компонентов личностного потенциала; выявить взаимосвязь между состоянием здоровья, физической подготовленности воспитанников подготовительных групп и показателями функционального состояния, когнитивно-познавательной жизнедеятельности при их переходе в начальную школу.

Функционирование службы психолого-педагогического сопровождения в СОШ № 54 г. Кемерово и ООШ № 19 Ленинск-Кузнецкого городского округа позволяет при переходе *из дошкольного учреждения в начальную школу* за счет совместной деятельности психолога, педагогов и медработников актуализировать проблему индивидуальной коррекции детей с ЗПР и с помощью специальных образовательных программ адаптировать таких детей к обучению в начальной школе.

Деятельность службы сопровождения начальной школы ООШ № 19 Ленинск-Кузнецкого городского округа направлена на активизацию интегрированного и дифференцированного обучения в урочном и внеурочном процессе на основе взаимодействия с организациями дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности и участия родителей, что позволяет существенно активизировать адаптивный и развивающий компоненты личностного потенциала младших школьников, повысить уровень готовности первокурсников к процессу обучения с учетом их функциональных особенностей и возможностей.

В *основной школе* службой сопровождения МБОУ «Старопестеревская средняя общеобразовательная школа» Беловского района Кемеровской области за счет взаимодействия психолога с педагогами-предметниками и медиками осуществляется совершенствование адаптивно-развивающего потенциала подростков, индивидуализация средств, методов и технологий в процессе урочной и внеурочной деятельности обучающихся с различными регуляторно-поведенческими особенностями.

Проведение поэтапного комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга позволяет координировать действия всех участников образовательного процесса по созданию организационно-педагогических условий, позволяющих обеспечивать развитие когнитивных и деятельностных функций младших и старших подростков на основе интегративных, дифференцированных, индивидуальных средств, методов и технологий обучения.

В повышении качества образования особое внимание необходимо уделять адресной работе с обучающимся с ОВЗ, поскольку у них проявляется ограниченность их адаптационного потенциала ввиду наличия разного рода хронических дефектов. Такие особенности обуславливают формирование специфических особенностей психофизиологического развития, сужение круга социальных контактов, трудности в поддержании социальных отношений. Эту проблему необходимо рассматривать не только в рамках педагогической науки, но и с точки зрения физиологии, психофизиологии, педагогической, медицинской и социальной психологии, гигиены, дефектологии и педиатрии. В реализации данного подхода в МБОУ «Общеобразовательная школа № 100» г. Кемерово успешно работает служба психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, объединяющая всех специалистов и педагогов, ведущих деятельность по обе-

спечению полноценной социальной и психологической адаптации учащихся школы.

В *основной и старшей школе* в силу особенностей социально-психологической и социально-профессиональной адаптации особое значение приобретает необходимость поддержки со стороны службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в целях личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, построения конструктивных отношений с родителями и сверстниками.

Функционирование Службы примирения в МБОУ «Гимназия № 42» г. Кемерово позволило констатировать, что, если основными целями и задачами психолого-педагогической и медико-социальной помощи на этапе начальной школы является формирование устойчивой мотивации к укреплению здоровья, ЗОЖ, развитие когнитивной сферы, то на этапе основной школы, наряду с внедрением здоровьесберегающих технологий, необходимым организационно-педагогическим условием является формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, девиантного поведения, интернет-зависимости; на этапе средней школы доминируют процессы формирования социального опыта и профессионального самоопределения обучающихся.

«Школа медиации», сформированная на базе МБОУ «Гимназия № 12» г. Ленинск-Кузнецкий, за счет разработки и использования технологий медиации способствует реализации качества современного образования на основе повышения учебной мотивации и компонентов адаптивного и развивающего личностного потенциала старшекласников.

Анализ данных литературы и результаты наблюдений в региональном образовательном пространстве позволяют нам прийти к выводу, что психолого-педагогическая служба образовательной организации (далее ППС ОО) – основа интеграции действий специалистов (педагогов-психологов, дефектологов, учителей-предметников, со-

циальных педагогов, медицинских работников, прочих специалистов) в единую систему индивидуального комплексного динамического сопровождения развития обучающегося на всех этапах обучения.

В структуру ППС ОО должны входить педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги и другие специалисты (при наличии), занимающиеся диагностической, коррекционной, развивающей, профилактической, профориентационной и здоровьесберегающей деятельностью в образовательной организации; психолого-педагогические консорциумы образовательных организаций; центры и службы содействия укреплению здоровья обучающихся и воспитанников образовательных организаций; школьные службы примирения и комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений.

Административное управление и координация деятельности специалистов ППС ОО осуществляются администрацией образовательной организации; первичная и специализированная комплексная психолого-педагогическая помощь участникам образовательного процесса, методическое обеспечение деятельности специалистов психолого-педагогической службы и психологическое консультирование педагогических работников, информационно-аналитическое сопровождение психолого-педагогической деятельности оказывают специалисты ППС ОО.

Мы считаем, что по результатам разработки адресных рекомендаций службой сопровождения должны проводиться мероприятия, направленные на достижение поставленных целей и задач. Утвержденный комплекс мер может быть описан в дорожной карте службы сопровождения с перечнем мер/мероприятий либо содержаться в подписанной программе проведения мероприятий, утвержденной приказом по школе.

Документ должен содержать сведения о принимаемых мерах / планируемых мероприятиях, сведения о сроках реализации мер/мероприятий с участием педагога, психолога, школьного медицинского работника, преподавателя физической культуры.

В соответствии с методикой по организации и проведению оценки механизмов управления качеством образования нами предлагается к применению управленческий цикл, который представляет собой систему поэтапно выполняемых действий, закрепленных в соответствующих документах, направленных на выявление де-

фицитов посредством определенных инструментов и их устранение при помощи конкретных мер, разработанных (подобранных) на основе этих дефицитов.

Механизмы управления качеством образования включены в компоненты современного управленческого цикла (рис.).

По нашему мнению, в том или ином виде и с тем или иным уровнем формальной документарной проработки все указанные компоненты должны быть представлены в работе службы психолого-педагогического сопровождения, создаваемой в любой образовательной организации.

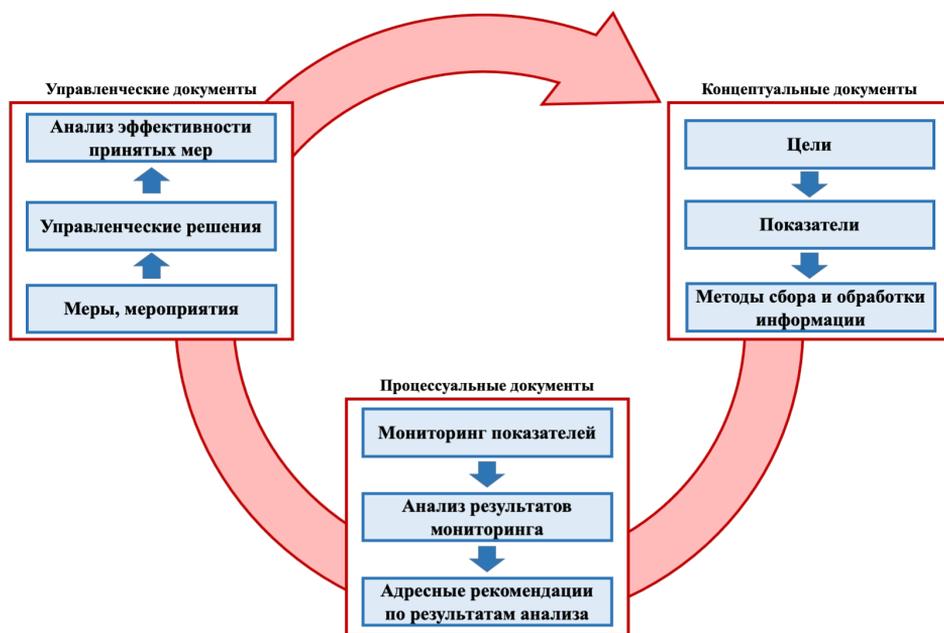


Рис. Управленческий цикл и его компоненты

На основании анализа полученных экспериментальных результатов исследования предлагаем рекомендации по совершенствованию компонентов управленческого цикла в реализации механизмов управления качеством образовательной деятельности на основе совершенствования социально-адаптивной компетентности педагога и личностного потенциала обучающихся.

Мы считаем, что при проведении мо-

нитинга для получения максимального результата повышения эффективности управления службой сопровождения необходимо показать содержание полного управленческого цикла от построения стратегии до проведения соответствующих измерений и использования результатов этих измерений в целях реализации механизмов управления качеством образовательной деятельности (табл.).

**Содержание компонентов полного управленческого цикла
в деятельности службы сопровождения**

| № | Компоненты управленческого цикла | Форма разработки и содержание эффективных управленческих решений |
|---|--|--|
| 1 | Цели | Региональная/муниципальная программа, программа развития ОО со службой сопровождения, концепция, положение, модель деятельности службы сопровождения |
| 2 | Показатели | Региональная/муниципальная программа, программа развития ОО, концепция, положение, модель, методология либо отдельный документ, утверждающий показатели службы |
| 3 | Методы сбора и обработки информации | Региональная/муниципальная программа, программа развития ОО, концепция, положение, модель, методология либо отдельный документ, утверждающий методы сбора и обработки информации |
| 4 | Мониторинг показателей | Приказ о проведении мониторинга (региональных/муниципальных показателей), письмо участникам образовательных отношений о предоставлении сведений (по показателям), выгрузка из автоматизированных информационных и диагностических систем |
| 5 | Анализ результатов мониторинга | Анализ результатов мониторинга показателей работы службы, рассмотренный, например, на заседании рабочей группы и т. п., направленный участникам образовательных отношений |
| 6 | Адресные рекомендации по результатам анализа | Адресные рекомендации, рассмотренные на общественном совете/рабочей группе и т. п., направленные участникам образовательных отношений, рекомендации по использованию успешных здоровьесберегающих практик в образовании, методические материалы |
| 7 | Меры, мероприятия | Приказ о проведении мероприятия, письмо о проведении мероприятия участникам мероприятия, утвержденный комплекс мер, дорожная карта с перечнем мер/мероприятий, утвержденный план по устранению выявленных в ходе проведения анализа недостатков, подписанная программа проведения мероприятия, подписанная повестка, подписанный протокол проведения мероприятия |
| 8 | Управленческие решения | Нормативный правовой акт (приказ, распоряжение, протокол поручений), в т. ч. внесение изменений в существующий |
| 9 | Анализ эффективности принятых мер | Отдельно проведенный анализ, отчетный документ, публикация |

Особенности управления предполагают формирование взаимодействия субъектов образования, которые направлены на развитие личностного потенциала обучающихся на основе комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга, осуществляемого на *аналитическом, технологически-операционном и корректировочном этапах*. Это позволит

реализовать интегративные, дифференцированные и индивидуальные средства, методы и технологии обучения, способствующие повышению адаптивных, развивающих и ценностно-смысловых параметров жизнедеятельности обучающихся, развитию социально-адаптивных и здоровьесберегающих компетентностей педагогов, предотвращению их профессиональ-

ной деформации.

Исходя из результатов совокупных теоретико-методологических и экспериментальных исследований, проведенных в Кузбасском регионе в течение ряда лет, можно утверждать, что мониторинг механизмов управления качеством образования на основании использования компонентов современного управленческого цикла для разработки эффективных управленческих решений следует применять для:

- формирования на региональном, муниципальном и школьном уровнях единых подходов к управлению качеством образования;

- «встраивания» школьной и муниципальной системы управления качеством образования в региональную; *выстраивания управленческой вертикали;*

- совершенствования региональных и муниципальных механизмов управления качеством образования по всем направлениям образовательной деятельности;

- организации научно-методического сопровождения органов управления образованием для повышения эффективности механизмов управления качеством образования;

- создания сбалансированной *адаптивно-развивающей образовательной среды*, обеспечивающей качество образования, сохранение и укрепление здоровья, духовно-нравственного развития и воспитания школьников;

- создания *службы психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения* учебной мотивации как условия реализации личностного потенциала индивида и социально-профессиональной адаптации старшеклассников;

- распространения и поддержки лучших практик управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях;

- эффективного использования инфраструктуры и кадрового потенциала системы образования, в том числе через органи-

зацию сетевого взаимодействия.

Заключение. Анализ нормативно-правовых источников и результаты собственных экспериментальных наблюдений в региональном образовательном пространстве Кемеровской области за использованием здоровьеориентированного ресурса образовательными организациями позволил нам прийти к выводу о необходимости существенных изменений в структуре системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся и, прежде всего, в приближении данной системы непосредственно к образовательной организации с целью координационной дифференцированной поддержки обучающихся.

Принципиально новым элементом представленной модели управления качеством образования является то, что стержневым условием процесса управления становится эффективная система мониторинга адаптивных ресурсов обучающихся и деятельность службы сопровождения [15].

Реализация механизмов управления качеством образовательной деятельности на основе социально-адаптивной компетентности педагога, уровня возрастных, физиологических параметров, личностного потенциала обучающихся обеспечивается специфической организацией взаимодействия субъектов образования, осуществляемой с учетом возрастных и типологических особенностей личности и направленной на формирование, активизацию, совершенствование и реализацию адаптивных, развивающих возможностей индивида, его ценностно-смысловых ориентаций на основе использования внутренних и внешних ресурсов образования и общества, целенаправленного и поэтапного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга показателей развития личностного потенциала обучающихся, определяющего возможность предотвращения профессиональной деформации и психоэмоционального выгорания участников образовательных отношений.

Список источников

1. *Кунавцев Т. С.* Педагогическая поддержка в проектировании личностно-ориентированной образовательной среды // *Сибирский педагогический журнал*. – 2022. – № 3. – С. 38–46.
2. *Авилов О. В.* Потенциал человека и его здоровье с точки зрения теории функциональной эквивалентности // *Вестник психофизиологии*. – 2020. – № 3. – С. 131–134.
3. *Кривых С. В.* Личностный потенциал профессионального развития человека // *Специфика педагогического образования в регионах России*. – 2009. – № 1. – С. 30–31.
4. *Мельник Ю. И.* Управленческий потенциал как сущностная сила человека // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2011. – № 4-2 (34). – С. 141–155.
5. *Ушаков И. Б., Сорокин О. Г.* Адаптационный потенциал человека // *Вестник РАМН*. – 2004. – № 3. – С. 8–13.
6. *Маклаков А. Г.* Личностный адаптационный потенциал // *Психологический журнал*. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.
7. *Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л.* [и др.] Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. – М.: Омега-Л, 2016. – 443 с.
8. *Автушенко Н. В., Казин Э. М., Красношлыкова О. Г., Кириченко В. В.* Процесс активизации личностного потенциала младших школьников на основе здоровьесберегающей деятельности // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2022. – № 3 (47). – С. 187–201.
9. *Казин Э. М., Должикова Н. Г., Шерер Т. И., Оситова Т. Ю.* Структурно-функциональная основа актуализации личностного потенциала воспитанников и обучающихся в системе «дошкольная образовательная организация – начальная школа» // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2022. – № 3 (47). – С. 201–210.
10. *Казин Э. М., Ласкожевская Е. В., Горная Е. П.* [и др.] Организационно-педагогические условия формирования личностного потенциала старших дошкольников // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2022. – № 3 (47). – С. 211–224.
11. *Лидовская Н. Н., Семенкова Т. Н., Градусова Ю. А., Казин Э. М.* Психолого-педагогическое сопровождение совершенствования личностного потенциала младших подростков при переходе в основную школу // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2022. – № 4 (48). – С. 92–106.
12. *Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Аверичев Е. Л.* [и др.] Актуализация личностного потенциала подростков с ограниченными адаптивными возможностями // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2022. – № 4 (48). – С. 123–136.
13. *Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Арлашева Л. В.* [и др.] Совершенствование личностного потенциала обучающихся подростков на основе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2023. – № 1 (49). – С. 129–146.
14. *Вербовая И. Н., Казин Э. М., Нартикова Е. В.* [и др.] Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2023. – № 1 (49). – С. 164–178.
15. *Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся: монография. – Кн. III. Реализация социально-адаптивной компетентности педагогов в образовательной деятельности / редкол. Н. П. Абаскалова, Р. И. Айзман, С. Ю. Балакирева и др.; под ред. Э. М. Казина. – Кемерово: Изд-во КРИПКипРО, 2022. – 386 с.*

References

1. Kupavtsev, T. S., 2022. Pedagogical support in designing a personality-oriented educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 38–46. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Avilov, O. V., 2020. Human potential and his health from the point of view of the theory of functional equivalence. *Bulletin of Psychophysiology*, no. 3, pp. 131–134. (In Russ.)
3. Krivykh, S. V., 2009. Personal potential of professional development of a person. *Specificity*

- of pedagogical education in the regions of Russia, no. 1, pp. 30–31. (In Russ.)
4. Melnik, Yu. I., 2011. Managerial potential as an essential human force. *Bulletin of Cherepovets State University*, no. 4-2 (34), pp. 141–155. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Ushakov, I. B., Sorokin, O. G., 2004. Human adaptive potential. *Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences*, no. 3, pp. 8–13. (In Russ.)
6. Maklakov, A. G., 2001. Personal adaptive potential. *Psychological journal*, vol. 22, no. 1, pp. 16–24. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., Rudneva, E. L. [et al.], 2016. Health-saving activity in the education system: theory and practice: studies. Manual, 3rd ed., reprint. Moscow: Omega-L Publ., 443 p. (In Russ.)
8. Avtushenko, N. V., Kazin, E. M., Krasnoshlykova, O. G., Kirichenko, V. V., 2022. The process of activating the personal potential of younger schoolchildren on the basis of health-saving activities. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 3 (47), pp. 187–201. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Kazin, E. M., Dolzhikova, N. G., Scherer, T. I., Osipova, T. Yu., 2022. Structural and functional basis of actualization of personal potential of pupils and students in the system “preschool educational organization – primary school”. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 3 (47), pp. 201–210. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kazin, E. M., Laskozhevskaya, E. V., Gornaya, E. P. [et al.], 2022. Organizational and pedagogical conditions for the formation of personal potential of senior preschoolers. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 3 (47), pp. 211–224. (In Russ.)
11. Lidovskaya, N. N., Semenkov, T. N., Gradusova, Yu. A., Kazin, E. M., 2022. Psychological and pedagogical support of improving the personal potential of younger adolescents during the transition to primary school. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 4 (48), pp. 92–106. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Kazin, E. M., Abaskalova, N. P., Averichev, E. L. [et al.], 2022. Actualization of personal potential of adolescents with limited adaptive capabilities. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 4 (48), pp. 123–136. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Kazin, E. M., Abaskalova, N. P., Arlasheva, L. V. [et al.], 2023. Improving the personal potential of studying adolescents on the basis of health-saving and psychological and pedagogical support. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 1 (49), pp. 129–146. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Verbovaya, I. N., Kazin, E. M., Nartikoeva, E. V. [et al.], 2023. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of educational motivation and adaptive potential of high school students. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 1 (49), pp. 164–178. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Kazin, E. M., ed., 2022. Methodological and organizational-pedagogical approaches to personality development based on the formation of socio-psychological security of the individual and the actualization of the adaptive potential of students: monograph. Book III. Realization of socio-adaptive competence of teachers in educational activities. Kemerovo: KRIPKiPRO Publ., 386 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Э. М. Казин, доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, действительный член АПСН, ведущий научный сотрудник научного управления, Кемеровский государственный университет, kazin_valeol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>, г. Кемерово, Россия

Ю. А. Коцарь, кандидат биологических наук, доцент, заведующий центром воспитания и развития личности в образовании, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, zentr1118@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7958-0647>, г. Кемерово, Россия

В. В. Кириченко, кандидат педагогических наук, заведующий структурным подразделением «Бассейн», Средняя общеобразовательная школа № 36, г. Кемерово, kirichenkov68@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2549-8784>, г. Кемерово, Россия

Information about the authors

Eduard M. Kazin, Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Physiology and Genetics, Kemerovo State University, kazin_valcol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>, Kemerovo, Russia

Yuri A. Kotsar, Cand. Sci. (Biolog.), Associate Professor, Head of the Center for Education and Personal Development in Education of the State Educational Institution, Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, zentr1118@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7958-0647>, Kemerovo, Russia

Vladimir V. Kirichenko, Cand. Sci. (Pedag.), Head of structural division "Pool", Secondary School No. 36, kirichenkov68@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2549-8784>, Kemerovo, Russia

Вклад авторов

Казин Э. М. – научное руководство, концепция исследования, оформление научного текста.

Коцарь Ю. А. – сбор экспериментальных данных, стандартизация методик, оформление научного текста.

Кириченко В. В. – научное руководство, сбор экспериментальных данных, анализ данных, стандартизация методик.

Contribution of the authors

Kazin E. M. – scientific guidance, research concept, design of a scientific text.

Kotsar Yu. A. – collection of experimental data, standardization of methods, design of scientific text.

Kirichenko V. V. – scientific guidance, experimental data collection, data analysis, standardization of methods.

Поступила в редакцию 25.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 25.02.2023

Accepted for publication 25.01.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI: 10.15293/1813-4718.2302.05

Интегрированный урок как способ формирования иноязычной культуры младших школьников

Михеева Дарья Геннадьевна¹

¹ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния интегрированных уроков на формирование иноязычной культуры младших школьников. Поскольку на этапе современного образования перед учителями ставится задача формировать у учащихся целостные знания, чтобы у них была сформирована полная картина мира и мировоззрение, то интегрированные уроки как форма нетрадиционного урока являются очень эффективным приёмом.

Целью статьи является обоснование эффективности использования интегрированных уроков как способа формирования иноязычной культуры младших школьников.

Методология исследования базируется на изучении общих подходов к организации интегрированного обучения, системы его методов и приемов. Основным методом исследования является теоретический, включающий анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение и интерпретацию данных.

Проведение интегрированных уроков в комплексе с традиционными уроками способствует эффективному формированию учебно-познавательной деятельности младших школьников. Интегрированные уроки дают возможность сформировать мировоззрение, практические умения, которые способствуют развитию продуктивного мышления, познавательной деятельности, развитию волевых качеств обучающегося, памяти, развитию способности выражать своё мнение.

В заключении делается вывод о том, что интегрированные уроки иностранного языка с другими учебными дисциплинами способствуют формированию творческой, всесторонне развитой, толерантной, самостоятельной, ответственной и способной мыслить личности. Интегрированные уроки способствуют формированию иноязычной культуры у младших школьников.

Ключевые слова: интеграция; интегрированный подход; интегрированный урок; иностранный язык; иноязычная культура; младшие школьники; CLIL технология

Для цитирования: Михеева Д. Г. Интегрированный урок как способ формирования иноязычной культуры младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 49–56. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.05>

Scientific article

Integrated Lesson as a Way to Form a Foreign Language Culture of Primary Students

Daria G. Mikheeva¹

¹ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the influence of integrated lessons on the formation of a foreign language culture of primary students. Since at the stage of modern education, teachers are faced with the task of forming holistic knowledge among students, so that when they

leave school, they have a complete picture of the world and worldview, then integrated lessons, as a form of non-traditional lesson, are a very effective technique.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the use of integrated lessons as a way to form a foreign language culture of primary students.

The methodology is based on the study of general approaches to the organization of integrated learning, the system of its methods and techniques. The main research method is theoretical, including analysis of the literature on the research problem, synthesis, generalization and interpretation of data.

Conducting integrated lessons in combination with traditional lessons contributes to the effective formation of educational and cognitive activity of primary schoolchildren. Integrated lessons provide an opportunity to form a worldview, practical skills that contribute to the development of productive thinking, cognitive activity, the development of the student's volitional qualities, memory, and the development of the ability to express their opinion.

In conclusion, integrated foreign language lessons with other academic disciplines contribute to the formation of a creative, comprehensively developed, tolerant, independent, responsible and capable of thinking personality. Integrated lessons contribute to the formation of a foreign language culture among primary students.

Keywords: integration; integrated approach; integrated lesson; foreign language; foreign language culture; primary students; CLIL technology

For citation: Mikheeva, D. G., 2023. Integrated lesson as a way to form a foreign language culture of primary students. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 49–56. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.05>

Введение. Постановка проблемы. На этапе современного образования перед учителями-практиками стоит задача не научить своих учеников фрагментарности знаний, а сформировать у них целостное мировоззрение, общую культуру и дать возможность стать высоко образованными интеллектуально развитыми личностями. По этой причине особое внимание обращено на проблему интеграции обучения в школах. Поскольку общество предъявляет к школам новые социальные требования и запросы, то и рассматриваемая проблема является обоснованно актуальной.

Изучение иностранного языка на начальном этапе обучения – непростая задача для школьников. Помимо приобретения знаний по предмету, они узнают другую культуру, осваивают её особенности и ценности, а приобщение к иноязычной культуре в свою очередь даёт возможность лучше узнать свою. Данный процесс становится наиболее эффективным при применении интегрированного подхода к обучению иностранному языку.

С помощью интегрированного подхо-

да есть возможность расширить границы предметности. Используя все знания из ранее освоенных дисциплин и накопленный опыт, выходящий за рамки одного предмета, школьник учится искать всевозможные практические пути решения поставленных перед ним задач. В связи с этим учителя обращаются за помощью к нетрадиционным формам обучения, среди которых важное место занимают интегрированные уроки.

Целью статьи является обоснование эффективности использования интегрированных уроков как способа формирования иноязычной культуры младших школьников.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую базу исследования составили труды В. И. Андреева, В. С. Безруковой, А. А. Бударного, Л. Н. Вавиловой, Е. В. Земцовой, И. А. Зимней, Я. А. Коменского, Д. Марша, Т. В. Машаровой, Е. И. Пассова, И. Г. Песталоцци, А. В. Петрова, О. П. Петрова, К. Д. Ушинского, Н. Е. Эргановой и других ученых.

Методология исследования базируется на интегративном подходе (С. Т. Шацкий, М. М. Рубинштейн, Л. Венгер,

И. А. Якиманская и др.), обеспечивающем целостность объединения (интеграции) ранее разобщенных однородных и разнородных компонентов в процессе формирования иноязычной культуры младших школьников. Основным методом исследования является теоретический, включающий анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение и интерпретацию данных.

Результаты исследования. Обсуждение. Понятие «интеграция» имеет долгую историю развития, происходя от латинского слова *integer* (целый) и означающего «объединение в одно целое каких-либо частей, элементов» [1]. В XVII в. учёные уже начали рассуждать о роли интегрированного обучения. Они предлагали соединять различные дисциплины в одну зависимую и неделимую связь. Ян Амос Коменский утверждал, что человека нужно обучать не разрозненной информации, а цельной и единой, что пропорционально будет распределено между разумом, памятью и языком [2].

Позднее Иоганн Генрих Песталоцци высказал идею, что в интеграции должна проследиваться последовательность и все этапы такого обучения следует связать и систематизировать, к усвоенным знаниям добавлять новые аспекты. По его мнению, нужно двигаться от простого к сложному [3]. Позднее эту идею развил Константин Дмитриевич Ушинский, оказав большое влияние на методическую разработку теории межпредметных связей. Он писал о том, что знания и идеи следует органически строить в широкий взгляд на мир и окружающую действительность [4].

К нашему времени учёные-педагоги развили интегрированное обучение до интеграции разных аспектов научных знаний, в ходе которой соединяются и используются много различных методов, приёмов, технологий и путей обучения.

В. С. Безрукова описывает понятие «интеграция» в трёх позициях: как принцип,

как процесс и как результат. Она обращает внимание, что в интеграции есть ведущая идея, которая даёт гарантию достижения высоких результатов в педагогической деятельности, есть сформированные связи между объектами, которые выстраиваются в систему, учитывая предполагаемый результат, и есть форма, которую приобретают объекты, находясь во взаимосвязи друг с другом [5].

Интеграция в обучении помогает ставить и реализовывать ряд педагогических задач, способствующих творческой активности обучающихся, что является одним из важных критериев компетентности современного образования [6]. Интегрированный подход в обучении иностранному языку способствует развитию творческой разносторонней личности, потому что у учителя создаются прекрасные возможности выйти за границы предметности, направить ученика на путь поиска способов выполнения поставленных задач, пользуясь накопленными ранее знаниями и опытом из других дисциплин. Было отмечено, что использование интегративного подхода в обучении иностранному языку выступает «концептуальной идеей современной школы» [7]. Е. В. Земцова и И. А. Зимняя рассматривают интегрированный подход как единую сочетаемость процессов, объектов и явлений, имеющих хотя бы одну общую характеристику, что становится источником нового качества [8].

Интеграция оказывает положительное влияние и на развитие иноязычной культуры школьников. Сначала у ученика развивается общая культура благодаря полученным знаниям в дошкольный период и на самом начальном обучении в младшей школе. Знания о родной культуре являются важным фундаментом для исследования других культур и погружения в их среду, что начинает происходить со 2-го класса в начальной школе. Благодаря изучению иностранного языка формируется лингвистически интересная личность. Учёными

было определено, что знание иноязычной культуры способствует путём сравнения определению значимых моментов и особенностей своей национальной культуры, знакомству с общечеловеческими ценностями, что в свою очередь даёт возможность личности развиваться в контексте «диалога культур» [9].

Изучение иностранного языка – непостоянная задача для учащихся младшей школы. Но именно инновационные методы, приёмы и технологии в обучении, а также нестандартные формы проведения занятий помогают не только расширять знания учащихся, но и дают возможность учащимся успешно применять эти знания на практике, заинтересовывая и мотивируя их на практический результат, и интегрированные уроки занимают особое место среди нетрадиционных форм проведения занятий.

Л. Н. Вавилова и Н. Е. Эрганова под интегрированным уроком понимают особый вид урока, в ходе которого средствами двух или более учебных дисциплин рассматривается поднимаемая тема, решаются поставленные задачи с помощью синтеза и систематизации знаний и умений учащихся. Такой вид урока формирует у школьников целостную картину мира и развивает необходимые компетенции [10].

В научной литературе можно найти подтверждение тому, что использование интегрированных уроков в практике преподавания иностранного языка оказывает эффективное влияние на развитие критического мышления школьников, что является одной из важных составляющих интеллектуального развития детей. В ходе интегрированных уроков происходит освоение и иноязычной культуры, а это в свою очередь предполагает активизацию всех интеллектуальных ресурсов: школьники учатся языку на практическом уровне, а не только на теоретическом [11].

Один из современных подходов интегрированного обучения заключается в применении на уроках иностранного языка прин-

ципа CLIL (Content and Language Integrated Learning или предметно-языковое интегрированное обучение). Основополагающие принципы данного подхода базируются на двух основных понятиях – «язык» и «интеграция». Принципом работы данного подхода является двунаправленность, а именно: предмет изучается посредством иностранного языка, а иностранный язык в то же время изучается посредством предмета.

Благодаря данному принципу у учащихся расширяются межкультурные знания, развивается мышление, открывается творческий потенциал, улучшается языковая компетентность и повышается мотивация [12].

Помимо этого, интегрированные уроки на младшем этапе обучения оказывают продуктивное влияние на формирование иноязычной культуры. Знания о культуре страны изучаемого языка являются не просто дополнением к изучаемой языковой системе.

Ефим Израилевич Пассов утверждает, что любая культура национальна по содержанию и личностна по способу присвоения, своего рода культура – это индивидуально освоенные духовные ценности. Всякая культура усваивается в форме четырех элементов:

- знаний о различных сферах быта;
- опыта действия в определенных сферах;
- творчества как преобразования и переноса приемов деятельности в новые, непредвиденные условия;
- отношения к деятельности, ее объектам, всему, что с ней связано, соотносённого с системой ценностей человека [13].

Согласно Г. Д. Дмитриеву формирование иноязычной культуры имеет четыре стадии, постепенно осваивая которые младший школьник осваивает иноязычную культуру. На первой стадии у ученика формируется уважительное отношение к культурным особенностям страны изучаемого язы-

ка. На второй ступени ученик понимает и принимает другую культуру. На третьем уровне ученик вступает в активный диалог культур и на заключительной стадии происходит формирование поликультурной личности – утверждение культурных различий, ученик начинает действовать и иметь активную позицию в рамках сформированной иноязычной культуры [14].

Знания и учитывание этих аспектов могут учителю иностранного языка грамотно планировать интегрированные уроки для младших школьников, брать во внимание не только психолого-педагогические характеристики учеников данной возрастной группы, но и различные специфические аспекты других предметных дисциплин.

Иностранный язык как предмет занимает особое положение, поскольку он по своей сути является интегрированным предметом, но при этом он прекрасно интегрируется с различными дисциплинами: русский язык, литературное чтение, окружающий мир, математика, изобразительное искусство, музыка, технология и физическая культура – и в таком случае он является средством их изучения.

Эффективность интегрированных уроков больше всего появляется на интеграции иностранного языка с родным и русским языком. У этих учебных предметов есть общая цель, а именно научить языку как элементу культуры, который позволяет перенять опыт поколений и оказывать влияние на формирование как культуры своего народа, так и общечеловеческой культуры. Помимо этого, данные предметы имеют общую деятельностную основу, в качестве которой выступает речевая деятельность. При организованном согласованном обучении языкам усиливается их обучающий, воспитательный и развивающий эффект, экономятся усилия и суммарное учебное время. Даже на первый взгляд сухой грамматический материал «оживает», воздействуя не только на разум, но и на эмоции школьни-

ков, когда они узнают о родственности языков, об их взаимовлиянии, о близости всех народов Земли. Например, ученики на начальном этапе обучения иностранному языку становятся более мотивированы и заинтересованы благодаря тому, что уже знают иностранные слова (баскетбол и футбол на английском, галстук и бутерброд на немецком, а спорт и стадион встречаются во всех языках мира). Чтобы исключить случайный характер для подобной информации, необходимо на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях находить общность языков.

В процессе интеграции иностранного языка с родным языком у младших школьников развиваются лингвистическое отношение к слову, культура речевого и неречевого поведения, интерес к слову и лингвистическим дисциплинам, интерес к чтению, к культурному наследию страны изучаемого языка, языковая мыслительная догадка, наблюдательность, аккуратность.

В процессе интеграции иностранного языка и русского языка можно наблюдать двусторонний характер их связи. Чтобы грамотно овладеть нормами иностранного языка, связь с русским языком – крайне важное условие. В данной интеграции русский язык выступает необходимой опорой для понимания, формирования и овладения лексическими и грамматическими знаниями. Если не сравнивать и не сопоставлять родной и иностранный языки в процессе изучения второго, то у учеников могут возникать разного рода трудности, поэтому в учебных программах этих двух дисциплин есть острая необходимость в согласованности содержания и календарно-тематического планирования.

Интеграция иностранного языка с предметами эстетического цикла, такими как «Музыка», «Изобразительное искусство» и «Физическая культура» способствует обучению учеников общению с миром с помощью невербальных средств, а именно с помощью языка музыки, языка жестов,

языка рисунка, языка чувств и отношений. Использование фольклорных элементов, цвета, орнамента, узоров способствует пониманию культуры других народов, приобщению к этой культуре и даёт школьникам чувство сопричастности с этим народом.

Иностранный язык также легко интегрируется и с любой внеучебной, познавательной, воспитательной или художественно-театрализованной деятельностью; и в таком случае он является средством их организации и проведения. Иностранный язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования информации из различных областей знания. Такие уроки расширяют кругозор, помогают лучше осваивать иноязычную культуру и мотивируют к дальнейшему изучению иностранного языка [15]. Такой вывод можно сделать ещё и потому, что иностранный язык играет одну из ведущих ролей на современном этапе развития нашего общества и знания о культуре страны изучаемого языка, её особенностях являются не просто дополнением к изучаемой языковой системе. Узнавая о культуре народа, анализируя и сравнивая полученные знания с культурной грамотностью своего родного народа, школьник учится использовать язык в межкультурной коммуникации.

Интегрированные уроки по иностранному языку можно считать продуктивными в силу того, что интегративный подход позволяет получить учащимся более полные знания об окружающей действительности и установить закономерности и связи, которые реализуются в процессе изучения различных предметов. На таких уроках ученики обобщают полученные ранее зна-

ния и переносят их из одного учебного предмета в другой. Всё это способствует развитию самостоятельной, уникальной, разносторонне развитой, политкорректной, способной мыслить личности. А это в свою очередь является конечным итогом обучения в рамках личностноориентированной парадигмы, которая прописана во ФГОСе третьего поколения.

Заключение. С помощью интегрированного обучения можно добиться системности в обучении. При таком обучении усвоение новых знаний, умений и навыков происходит с опорой на уже приобретённые знания и навыки в ходе изучения других дисциплин. Помимо этого, происходит расширение содержания, средств и способов обучения. В ходе интегрированных уроков в процессе использования различных видов деятельности процесс обучения иностранному языку становится значительно эффективнее, так как обучающиеся побуждаются к самостоятельности и происходит усвоение необходимых компетенций в различных предметных областях [16].

Интегрированные уроки способствуют развитию иноязычной культуры обучающихся, развитию их воображения, памяти, речи, творческих и интеллектуальных способностей, помогают бороться с утомляемостью и перенапряжением у обучающихся за счет переключения форм деятельности, а также способствуют самореализации, самовыражению учителя и обучающихся, приближают процесс обучения к реальной жизни, помогают использовать теоретические знания на практике.

Список источников

1. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов: [более 4500 слов и выражений]. – М.: Эксмо, 2006. – 669 с.
2. *Коменский Я. А.* Законы хорошо организованной школы: Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 133–163.
3. *Зверев И. Д.* Взаимная связь учебных предметов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
4. *Ушинский К. Д.* Педагогическая антропология в 2 т. Том 1: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 449 с.

5. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
6. Пашина Т. С. Интегрированный урок как один из аспектов реализации системы образования в условиях ФГОС [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2019. – № 19 (257). – С. 356–358. – URL: <https://moluch.ru/archive/257/58847/> (дата обращения: 27.03.2023).
7. Старшинова Т. А. Педагогическая интеграция как системное явление // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С. 234–236.
8. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
9. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
10. Вавилова Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – № 3 (54). – С. 46–51.
11. Красникова О. Н. Интегрированные уроки иностранного языка [Электронный ресурс] // ART LOGOS. – 2021. – № 3 (16). – С. 114–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannyye-uroki-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 27.03.2023).
12. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. – Brussels, 2004.
13. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
14. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
15. Миркович И. А. Интегрированное обучение иностранным языкам как педагогическая проблема // Научные записки. Серия: педагогика. – 2014. – № 4. – С. 105–110.
16. Николашина Е. А. Интегрированный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S16. – С. 18–24. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470197.htm> (дата обращения: 27.03.2023).

References

1. Komlev, N. G., 2006. Dictionary of foreign words: [more than 4500 words and expressions]. Moscow: Eksmo Publ., 669 p. (In Russ.)
2. Komensky, Ya. A., 1982. The Laws of a Well Organized School: Selected Pedagogical Writings in 2 V., no. 2. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 133–163. (In Russ.)
3. Zverev, I. D., 1977. Interconnection of educational subjects. Moscow: Znaniye Publ., 64 p. (In Russ.)
4. Ushinsky, K. D., 2018. Pedagogical anthropology in 2 volumes. Volume 1: a textbook for universities. Moscow: Yurait Publ., 449 p. (In Russ.)
5. Bezrukova, V. S., 1994. Integration processes in pedagogical theory and practice. Ekaterinburg, 152 p. (In Russ.)
6. Pashina, T. S., 2019. Integrated lesson as one of the aspects of the implementation of the education system in the context of the Federal State Educational Standard. Young scientist, no. 19 (257), pp. 356–358. Available at: <https://moluch.ru/archive/257/58847/> (accessed 27.03.2023) (In Russ.)
7. Starshinova, T. A., 2013. Pedagogical integration as a systemic phenomenon. Vestn. Kazan. technologist. University, no. 16, pp. 234–236. (In Russ.)
8. Zimnyaya, I. A., 2008. An integrative approach to assessing the unified socio-professional competence of university graduates. Higher education today, no. 5, pp. 14–19. (In Russ.)
9. Krylova, N. B., 2000. Cultural studies of education. Moscow: Narodnoye obrazovaniye, 272 p. (In Russ.)
10. Vavilova, L. N., 2017. Integrated lesson: peculiarities, preparation, conduct. Education. Career. Society, no. 3 (54), pp. 46–51. (In Russ.)
11. Krasnikova, O. N., 2021. Integrated foreign language lessons. ART LOGOS, no. 3 (16), pp. 114–127. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannyye-uroki-inostrannogo-yazyka> (accessed 27.03.2023) (In Russ.)
12. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. – Brussels, 2004. (In Eng.)
13. Passov, E. I., 2000. Program-concept of communicative foreign language education. “The Development of Individuality in the Dialogue of Cultures”. Moscow: Prosveshchenie Publ., 161 p. (In Russ.)
14. Dmitriev, G. D., 1998. Multicultural edu-

cation. Moscow: Narodnoye obrazovaniye Publ., pp. 105–110. (In Russ.)
208 p. (In Russ.)

15. Mirkovich, I. A., 2014. Integrated teaching of foreign languages as a pedagogical problem. Scientific notes. Series: Pedagogy, no. 4,

16. Nikolashina, E. A., 2017. Integrated approach in teaching a foreign language. Scientific and methodical electronic journal “Concept”, no. S16, pp. 18–24. (In Russ.)

Информация об авторе

Д. Г. Михеева, старший преподаватель кафедры английского языка, Воронежский государственный педагогический университет, mihdasha91@gmail.com, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0953-0513>, Воронеж, Россия

Information about the author

Daria G. Mikheeva, Senior Lecturer of the Department of the English Language, Voronezh State Pedagogical University, mihdasha91@gmail.com, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0953-0513>, Voronezh, Russia

Поступила в редакцию 20.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 20.02.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.06

Использование цифровых технологий в процессе профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы на этапе обучения в высшей школе

Никитская Екатерина Александровна¹

¹ Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, Москва, Россия

Аннотация. Цель статьи – анализ применения цифровых технологий в процессе профессиональной подготовки и профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в ведомственных, гражданских и конфессионально-ориентированных учреждениях высшего образования.

Результаты проведенного исследования позволяют определить особенные черты профессиональной социализации в контексте цифровизации обучения в различных типах вузов и сделать выводы о формируемых в процессе обучения цифровых компетенциях. Цифровые компетенции будущего сотрудника полиции охватывают три базовых направления: навыки, необходимые для обеспечения повседневной профессиональной деятельности; навыки работы с информацией ограниченного доступа в цифровом виде и специальные навыки, позволяющие бороться с преступностью. В гражданских университетах к основным цифровым компетенциям будущих специалистов относят: компетенции по готовности к формированию системы ценностей сетевого общества; компетенции развития мотивации поисковой активности и саморазвития; инструментально-операциональные компетенции и пр. Конфессионально-ориентированные вузы имеют свое структурированное и обоснованное мнение относительно цифровизации образования и обучения, которая базируется прежде всего на воззрениях Русской Православной Церкви как социального института и ее главы – Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси, в основании которых лежат догматы православного вероучения.

В заключении делается вывод о том, что проблематика цифровизации современного процесса обучения актуальна как для ученых и специалистов практиков различных отраслей социально-гуманитарного знания, так и для будущих специалистов социальной сферы обучающихся в различных типах вузов.

Ключевые слова: социальная сфера; профессиональная социализация; процесс обучения; цифровизация; специалист социальной сферы; учреждения высшего образования

Для цитирования: Никитская Е. А. Цифровизация обучения как вариативная составляющая профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в различных типах учреждений высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.06>

The Use of Digital Technologies in the Professional Socialisation of Future Social Workers in Higher Education

Ekaterina A. Nikitskaya¹

¹ V. Y. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The aim of the article is to analyse the application of digital technologies in the process of professional training and professional socialisation of future social workers in departmental, civil and confessional-oriented institutions of higher education.

The results of the study allow determining the specific features of professional socialization in the context of digitalization of learning in different types of higher education institutions and draw conclusions about the digital competences formed in the process of learning. The digital competences of a future police officer encompass three basic areas: the skills needed to support everyday professional activities, the skills to handle digitally restricted information, and the special skills to fight crime. In civilian universities, the basic digital competences of future professionals include: competences in readiness to form a system of network society values; competences in the development of motivation for search activity and self-development; instrumental-operational competences, etc. Confessional-oriented universities have their own structured and justified opinion on digitalization of education and training, which is based primarily on the views of the Russian Orthodox Church as a social institution and its head of the Church— His Holiness Patriarch of Moscow and All Russia, which are based on the tenets of the Orthodoxy.

In the conclusion we conclude that the problematic of digitalization of the modern learning process is relevant for scholars and practitioners of various branches of social and humanitarian knowledge, as well as for future specialists of the social sphere studying in different types of universities.

Keywords: social sphere; professional socialization; learning process; digitalization; social specialist; higher education institutions

For citation: Nikitskaya, E. A., 2023. The use of digital technologies in the professional socialisation of future social workers in higher education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.06>

Постановка проблемы. Цифровая трансформация социальной сферы на фоне стремительного развития технологий и высокой степени неопределенности профессионального будущего актуализирует необходимость непрерывного изменения требований к профессиональной социализации специалистов уже на этапе обучения в высшей школе.

Начиная с 2000-х гг. цифровизация социальной сферы непосредственно связана с оценкой позитивных факторов и негативных влияний, а также сопутствующих ри-

сков влияния цифрового обучения на подрастающие поколения. Разделение и разобщение обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе, с забвением в условиях цифровизации воспитания и ряд других, требуют, по мнению А. А. Вербицкого, серьезного психолого-педагогического осмысления и детального исследования прежде, чем массово безоценочно внедрять «цифру» в систему образования [1].

Обзор научной литературы по проблеме. Распоряжение Правительства РФ о переходе на цифровую экономику

в 2017 г.¹ обусловило рост исследований в области цифровизации образования, исследований цифровой образовательной среды университетов, разработки новых приемов и методов обучения и воспитания студентов в условиях цифровизации (М. Е. Вайндорф-Сысоева, А. Г. Герасимова, Н. Н. Кафидулина, Г. В. Романова, Т. А. Ромм, М. Л. Субочева и др.) [2; 3; 4; 5; 6]; специфики цифровизации в ведомственных и военных университетах, в том числе МВД (И. Г. Евсева, А. А. Гнездилов, Л. А. Казанцева, И. А. Калининченко, Т. В. Ларина, О. Н. Складорова, А. С. Эрдниев и др.) [7; 8; 9; 10]; цифровизации в университетах психолого-педагогического и социального профилей (Б. С. Абдуллаева, Е. В. Гнатышина; О. В. Гордиенко, О. А. Иванов, А. А. Соколова, В. В. Федоров, Л. Н. Рулиене и др.) [11; 12; 13; 14]; изучения особенностей внедрения цифровых технологий в конфессионально-ориентированных университетах (православных) и оценки данного феномена через призму христианской философии и православного вероучения (И. Ф. Парамонов, А. В. Петров, В. Г. Писаревский, Ю. А. Платонова, А. А. Попов, И. П. Пушкарев, С. А. Рязанцев, В. Н. Смольянов, И. И. Улитчев и др.) [15; 16; 17].

На основе комплексного междисциплинарного научного обзора исследований проблемы цифровизации сформулируем цель настоящей статьи: анализ применения цифровых технологий в процессе профессиональной подготовки и профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в ведомственных, гражданских и конфессионально-ориентированных учреждениях высшего образования.

Методология и методы исследования. Характеристика профессиональной социализации на этапе обучения в высшей

школе в ведомственных, конфессионально-ориентированных и классических государственных университетах по подготовке специалистов социальной сферы представлена на основе обсервационных методов (прямое, включенное, косвенное наблюдение); диагностических методов (интервьюирование, анализ документов); праксиметрических методов (изучение и обобщение педагогического опыта и продуктов профессиональной деятельности, ежегодные отчеты самообследования университетов, анализ сайтов образовательных учреждений) и пр.

В основную исследовательскую базу вошли следующие университеты: Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя; Санкт-Петербургский университет МВД России; Московский педагогический государственный университет; Московский государственный психолого-педагогический университет; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет; Российский православный университет святого Иоанна Богослова.

Результаты исследования. У будущего специалиста социальной сферы в процессе профессиональной социализации в ведомственном вузе системы МВД формируются профессиональные компетенции по работе с новейшими информационными технологиями, прежде всего в соответствии с требованиями Федерального закона от 07.02.2011 №3-ФЗ «О полиции» (Ст. 11 «Использование достижений науки и техники, современных технологий и информационных систем»), исходя из квалификационных требований к будущей должности Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»

¹ Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 года №1632-р об утверждении программы «Цифровая экономика России [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения 01.02.2023).

(с изм. и доп. вступ. в силу с 01.09.2021) и компетенций, заложенных ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности), в которых также в той или иной степени отражены цифровые компетенции, необходимые специалисту для профессиональной деятельности в цифровой среде, работе с цифровыми продуктами и инструментами (создание, сбор, обработка, анализ данных с помощью компьютерных средств) и цифровыми следами (действия человека в интернет-пространстве, оставленные как отпечатки, например, блог, видеодиагностика, презентация и пр.).

Обозначим некоторые *характеристики цифровизации обучения как специфические черты профессиональной социализации* в ведомственном вузе:

- нацеленность цифровизации обучения на подготовку специалистов для решения задач кибербезопасности, профилактики, предотвращения, противодействия и раскрытия преступлений в сфере информационных технологий;

- строгий контроль вновь принимаемых неаттестованных педагогических работников, допущенных до образовательного процесса, так как несоблюдение правил ведомственного университета и работы в цифровой среде может привести к нарушению закона;

- соблюдение баланса в процессе обучения между возможностями применения цифровых технологий в освоении дисциплин и требованиями по специальным дисциплинам;

- обеспечение непрерывного повышения цифровой компетентности и цифровой зрелости сотрудников и работников университета, в том числе преподавателей

непрофильных кафедр, административно-управленческого персонала подразделений, а также переменного состава (курсантов, слушателей);

- участие основного и переменного состава в правовом просвещении и правовом информировании населения, в том числе несовершеннолетних (например, осуществляемое в рамках практик институтом психологии служебной деятельности МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя) о преступлениях, совершаемых в сфере информационных технологий и способах защиты от противоправных действий;

- соблюдение внутривузовской дифференциации цифрового обучения в зависимости от специальности (направления) подготовки с учетом будущей профессиональной деятельности;

- осуществление разработки и интеграции цифровых решений в рамках взаимодействия с подразделениями органов внутренних дел;

- разработка и внедрение в процесс обучения образовательных организаций системы МВД России таких цифровых технологий как: автоматизированная информационная система по работе с индивидуальными планами профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений системы МВД России¹ [18]; использование чат-ботов (например, по дисциплине «Социальная педагогика», «История педагогики»); модификация интерактивных лекций криминалистической направленности через применение технологии дополненной реальности и виртуальной реальности с применением специального оборудования и конструирования трехмерных территорий с базами 3D-моделей объектов и кри-

¹ Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021617234 Российской Федерации. Автоматизированная информационная система по работе с индивидуальными планами профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений системы МВД России [Страница управления ИП ППС университета]: № 2021616184; заявл. 28.04.2021; опубл. 13.05.2021 / К. Р. Аветисян, Б. Р. Аветисян, Г. А. Сизов, А. В. Пузарин; заявитель Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя». – EDN RDMEKQ.

миналистических следов; создание онлайн-курсов на образовательной платформе Sterik (русской) и пр.

Вариативность и демократичность реализации цифровых технологий в процессе обучения безусловно присуща и гражданским университетам, осуществляющим подготовку специалистов социальной сферы и, видимо, единственными ограничениями в процессе внедрения цифровых технологий являются финансовые и материально-технические возможности образовательного учреждения. В отличие от ведомственных университетов, где основное целеполагание при внедрении цифровизации обусловлено необходимостью противодействия преступлениям, задача гражданских университетов подготовить универсальных специалистов, которые обладают компетенциями, соответствующими требованиям цифровой трансформации общества, способных осуществлять ускоренную модернизацию социальной сферы в условиях нестабильности и непредсказуемости социально-экономического развития государства, при приоритете национальных целей социализации, ресоциализации, социальной поддержке детей, молодежи и иных субъектов деятельности специалистов социальной сферы.

Обозначим некоторые *характеристики цифровизации обучения, как специфические черты профессиональной социализации в гражданских университетах:*

– гибкость и ориентация на содержание обучения посредством увеличения разнообразия элективных курсов в формате онлайн, за счет чего достигается персонализация обучения и единство образовательной среды;

– использование электронных сервисов с целью получения информации от студентов и работодателей о качестве программ обучения и последующая систематическая их модернизация;

– высокая степень интерактивности дисциплин, входящих в модуль воспита-

тельной деятельности, проектный модуль и модуль психолого-педагогического сопровождения с использованием разнообразных онлайн-инструментов;

– использование грантовой поддержки на развитие цифровой дидактики, цифровой педагогики, новых форматов обучения, а также цифровых инструментов и технологий;

– приоритет антропоцентрического принципа [19] в системе цифровизации гуманитарно-педагогической области человекознания, основанный на аксиологическом компоненте и наполнении содержания образования, педагогически обоснованным смыслом – центрации на формирование воспитания, развитие культуры, ценностных убеждений, мировоззрения и гражданской идентичности человека над технологическими и технократическими идеями.

Конфессионально-ориентированные вузы при внедрении и применении технологии цифровизации в процесс обучения руководствуются прежде всего догматами христианства, позицией Православной Церкви как социального института и ее главы – Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси. Научные дискуссии современных богословов, философов, педагогов, организованные на различных конференциях, круглых столах, брифингах, затрагивают ключевой вопрос для православного христианина – определение границ допустимости использования искусственного интеллекта и других цифровых технологий с точки зрения Евангелия.

В. В. Страхов отмечает, что цифровизация стала трендом современного образования и использования в теологическом и конфессионально-ориентированном образовании потенциала социальных сетей и других информационно-коммуникационных технологий является значимой составляющей процесса профессиональной социализации студентов. Также значимость цифровых технологий при обучении

студентов обозначает Д. О. Швидковский. Именно обучение студентов созданию проектов 3D моделей памятников, сооружений, находящихся в аварийном или практически уничтоженном состоянии, является основой восстановления архитектурного наследия России и мира.

Обозначим некоторые *характеристики цифровизации обучения как специфические черты профессиональной социализации в конфессионально-ориентированных университетах*:

– неизбежность позиции относительно невозможности совершения церковных таинств в цифровой среде (крещение, миропомазание, покаяние, причастие (Евхаристия), брак, священство и елеосвящение);

– согласованность, непрерываемость, единство морально-нравственных норм поведения человека независимо от пространства – цифрового, медиа, интернет, реальной жизнедеятельности;

– понимание и отношение к цифровизации обучения исключительно как инструменту профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы;

– децентрализованный подход к реализации цифровых технологий в различных учреждениях и организациях РПЦ, в том числе образовательных, т. е. неравномерное и не определенное в документах применение цифровых технологий;

– философско-богословское осмысление процессов цифровизации обучения в конфессионально-ориентированных университетах как стержневая парадигма

при трансляции знаний и формировании компетенций будущих специалистов социальной сферы;

– приоритет принципа духовно-исторической непрерывности и преемственности православных традиций в обучении над инновационными изменениями в социальной сфере.

Заключение. Анализ работ современных специалистов в области педагогики, психологии и других отраслей человекознания позволяет констатировать важность понимания цифровизации процесса обучения как вариативной составляющей профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в подготовке квалифицированных кадров, готовых к комплексной деятельности в различных сегментах социальной сферы, в том числе с применением цифровых технологий. Очевидно, что недостаточный уровень компетенций в области цифровых технологий может серьезно затруднить достижение результативности выполнения задач, связанных с решением широкого комплекса проблем социальной сферы, постоянно возникающих в современных социокультурных реалиях. Таким образом, цифровизация процесса обучения, т. е. внедрение психолого-педагогически и социально-экономически обусловленных необходимых и достаточных цифровых технологий и цифровых инструментов в образовательный процесс высшей школы нацелена на повышение результативности профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы.

Список источников

1. *Вербицкий А. А.* Проблемы и риски цифровизации обучения // Психотехнологии в бизнесе и образовании: сборник материалов IV международной научно-практической конференции (Москва, 01 марта 2019 года). – М.: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2019. – С. 1.

2. *Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л.* Организация обучения в современных условиях цифровизации образования // Виртуальная

реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: тезисы XI Международной научно-практической интернет-конференции (Москва, 11–16 октября 2021 года). – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ПРИНТИКА», 2022. – С. 7–9.

3. *Герасимова А. Г.* Подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 7. –

C. 136–140. – DOI: 10.17513/snt.38148.

4. *Кафидулина Н. Н.* Цифровизация как тренд: точки роста для российского образования // Интерактивное образование. – 2018. – № 1. – С. 9–14.

5. *Романова Г. В.* Цифровизация высшего образования: новые тренды и опыт внедрения // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 4 (52). – С. 31–36.

6. *Ромм Т. А.* Воспитательный потенциал образования в эпоху цифровизации // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка (Санкт-Петербург, 09–10 июня 2022 года). – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, 2022. – С. 521–522.

7. *Евсеева И. Г., Эрдниева А. С.* Цифровая имитация административного участка как форма применения цифрового двойника в ведомственном профессиональном образовании // Образование. Наука. Научные кадры. – 2022. – № 1. – С. 200–207. – DOI: 10.24411/2073–3305-2022-1-200-207.

8. *Гнездилов А. А.* Проблемы цифровой трансформации образовательного процесса в вузах МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2022. – № 22–1. – С. 104–106.

9. *Казанцева Л. А., Калинин И. А.* Педагогические стратегии субъектного подхода в контексте цифровизации образовательного процесса в образовательных организациях МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 3. – С. 162–167. – DOI: 10.24412/2658-638X-2021-3-162-167.

10. *Ларина Т. В., Склярова О. Н.* Особенности процесса цифровизации в военно-учебных заведениях России // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 83–86. – DOI: 10.24412/1991–5500-2020-685-83-86.

11. *Абдуллаева Б. С.* К постановке проблемы развития цифровых технологий в педагогическом вузе // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 6–1 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-postanovke-problemy-razvitiya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 01.02.2023).

12. *Гнатышина Е. В.* Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университе-

та. – 2018. – № 3. – С. 46–54. – DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.05.

13. *Гордиенко О. В., Соколова А. А., Иванов О. А., Федоров В. В.* Обучающие возможности QR-кода // Педагогическое образование в цифровую эпоху: сб. трудов международного медиафорума «Педагогическое образование в цифровом обществе: вызовы, проблемы, перспективы» (Москва, 6–7 июня 2019 г.) / под редакцией Т. Н. Владимировой, И. В. Жилавской, О. В. Гордиенко, И. А. Фатеевой. – М.: МПГУ, 2019. – С. 142–149.

14. *Рулине Л. Н.* Цифровая грамотность и гуманитарная культура педагога в инновационной образовательной практике // Открытое и дистанционное образование. – 2016. – № 4 (64). – С. 53–58.

15. *Парамонов И. Ф.* Концепция развития теологического образования в условиях цифровизации // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 4–1. – С. 56–62. – DOI: 10.34670/AR.2021.31.79.006.

16. *Петров А. В.* Педагогический опыт формирования профессиональной компетентности будущих теологов в условиях электронной информационно-образовательной среды отечественных и зарубежных вузов // Вестник науки и образования. – 2020. – № 18–1 (96). – С. 51–54.

17. Цифровизация общества и будущее христианства: материалы V Международной научной конференции 24.01.2019 / [отв. ред. И. П. Рязанцев, ред.-сост. Р. М. Плюснин]. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2019. – 176 с. – (Серия Социология Православия).

18. *Аветисян К. Р.* Автоматизированная информационная система по работе с индивидуальными планами профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД России // Современные цифровые технологии в деятельности образовательных организаций силовых ведомств: концепция, практика, инновации: сборник материалов 3-й Международной конференции (Уфа, 03–04 июня 2021 года). – Уфа: Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2021. – С. 24–29.

19. *Лубков А. В., Гордиенко О. В., Соколова А. А.* Антропоцентрический принцип цифровизации образования // Наука и школа. – 2020. – № 6. – С. 48–56. – DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-48-56.

References

1. Verbitsky, A. A., 2019. Problems and risks of digitalization of learning. Psychotechnologies in business and education: collection of materials of IV International Scientific-Practical Conference (Moscow, March 01, 2019). Moscow: Individual entrepreneur Afanasiev Vyacheslav Sergeevich, pp. 1. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Weindorf-Sysoeva, M. E., Suboceva, M. L., 2022. Organization of training in modern conditions of digitalization of education. The virtual reality of contemporary education: ideas, results, evaluation: theses XI International Scientific-Practical Internet-Conference (Moscow, October 11–16, 2021). Moscow: PRINTIKA Publ., pp. 7–9. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Gerasimova, A. G., 2020. Preparation of students for professional activity in the conditions of digitalization of education. Modern science-intensive technologies, no. 7, pp. 136–140. DOI: 10.17513/snt.38148. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kafidulina, N. N., 2018. Digitalization as a trend: growth points for Russian education. Interactive Education, no. 1, pp. 9–14. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Romanova, G. V., 2020. Digitalization of higher education: new trends and implementation experience. Humanities (Yalta), no. 4 (52), pp. 31–36. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Romm, T. A., 2022. Educational potential of education in the era of digitalization. Global Conflict and the Contours of the New World Order (St. Petersburg, 09–10 June 2022). Saint-Petersburg: Publishing house of Saint-Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, pp. 521–522. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Evseeva, I. G., Erdniev, A. S., 2022. Digital imitation of administrative site as a form of digital twin application in departmental vocational education. Education. Science. Scientific Personnel, no. 1, pp. 200–207. DOI: 10.24411/2073-3305-2022-1-200-207. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gnezdilov, A. A., 2022. Problems of digital transformation of the educational process in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Actual problems of combating crime and other offences, no. 22-1, pp. 104–106. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Kazantseva, L. A., Kalinichenko, I. A., 2021. Pedagogical strategies of subjective approach in the context of digitalization of educational process in educational organizations of Ministry of Interior of Russia. Psychology and pedagogy of service activity, no. 3, pp. 162–167. DOI: 10.24412/2658-638X-2021-3-162-167. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Larina, T. V., Sklyarova, O. N., 2020. Peculiarities of digitalization process in military educational institutions of Russia. The World of Science, Culture, Education, no. 6 (85), pp. 83–86. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-83-86. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Abdullaeva, B. S., 2020. To the statement of the problem of digital technology development in a pedagogical university. Science and Education Today, № 6-1 (53). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-postanovke-problemy-razvitiya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-pedagogicheskom-vuze> (accessed: 01.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Gnatyshina, E. V., 2018. Pedagogical toolkit for formation of digital culture of a future teacher. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 3, pp. 46–54. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.05. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Gordienko, O. V., Sokolova, A. A., Ivanov, O. A., Fedorov, V. V., 2019. Educational possibilities of QR-code. Pedagogical education in the digital age: Proceedings of the International Media Forum “Pedagogical education in the digital society: challenges, problems, prospects (Moscow, 6–7 June 2019). Edited by T. N. Vladimirova T. N., Zhilavskaya I. V., Gordienko O. V., Fateeva I. A. Moscow: MPHU Publ., pp. 142–149. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Ruliene, L. N., 2016. Digital literacy and humanitarian culture of a teacher in innovative educational practice. Open and Distance Education, no. 4 (64), pp. 53–58. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Paramonov, I. F., 2021. The concept of the development of theological education in the conditions of digitalization. Pedagogical journal, vol. 11, no. 4-1, pp. 56–62. DOI: 10.34670/AR.2021.31.79.006. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Petrov, A. V., 2020. Pedagogical experience of forming professional competence of future theologians in the conditions of electronic information-educational environment of domestic and foreign universities. Bulletin of science and education, no. 18-1 (96), pp. 51–54. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Digitalization of society and the future of Christianity: Proceedings of the V Interna-

tional Scientific Conference 24.01.2019. Ed. by I. P. Ryazantsev, ed. by R. M. Plusnin. Moscow: Publishing house of PTSU, 2019, 176 p. (Series Sociology of Orthodoxy). (In Russ.)

18. Avetisyan, K. R., 2021. Automated information system to work with individual plans of teaching staff of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Modern digital technologies in the activities of educational organizations of law enforcement agencies: the

concept, practice, innovation: Proceedings of the 3rd International Conference (Ufa, 03–04 June 2021). Ufa: Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, pp. 24–29. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Lubkov, A. V., Gordienko, O. V., Sokolova, A. A., 2020. Anthropocentric Principle of Digitalization of Education, no. 6, pp. 48–56. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-48-56. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

Е. А. Никитская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, katamax@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3187-6534>, Москва, Россия

Information about the author

Ekaterina A. Nikitskaya, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Pedagogy, Training and Research Complex of Psychology of Service Activities, V. Y. Kikotya Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, katamax@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3187-6534>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 20.02.2023

Submitted 20.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.07

Концептуальная модель формирования электоральной культуры учителя в специальной кросс-уровневой образовательной среде

Байханов Исмаил Баутдинович¹

¹ Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования электоральной культуры учителя в специальной образовательной среде.

Цель статьи – концептуальное обоснование формирования электоральной культуры учителя на основе создания кросс-многоуровневой образовательной среды.

Методология. В разработке концепции формирования электоральной культуры учителя автор опирался на методологическую основу, которая включает позиции диалектического материализма и ноосферный подход на мировоззренческом уровне, системный и эволюционный подходы на общенаучном уровне, средовой, компетентностный и деятельностный подходы на конкретно научном уровне. Технологический уровень представлен конкретными технологиями, способами, методами, приемами формирования электоральной культуры учителей. Предложенная методология составила основание для проведения эмпирического исследования уровня сформированности электоральной культуры учителей. Был использован метод опроса и анкетирования.

Результаты исследования. Электоральная культура учителя представляет собой совокупность гносеологического (электоральная компетентность), аксиологического (электоральная диспозиция), праксеологического (электоральная активность) компонентов, формирующих относительно устойчивую систему знаний, ценностей, норм и моделей электорального поведения, транслируемую учителем в ходе образовательных отношений, способствующую формированию у всех участников образовательного процесса гражданской идентичности и активной жизненной позиции. Выявлены традиции отношения к электоральной активности. Приведен анализ эмпирических данных об отношении к электоральной активности среди учителей в Чеченской Республике. Теоретически обосновано конструирование концептуальной модели формирования электоральной культуры учителя в кросс-многоуровневой образовательной среде с учетом принципов культуросообразности, научности, формирования индивидуальной образовательной траектории.

Заключение. По результатам двух организованных опросов среди учителей Чеченской Республики были сделаны обобщающие выводы, содержащие ориентацию на инновации в формировании и развитии электоральной культуры. В этой связи учителям необходимо овладеть компетенциями, позволяющими формировать электоральную культуру у обучающихся: специальные технологии, ориентированные на обучающихся различных возрастных групп, тренинговые занятия с педагогами, позволяющие обрести уверенность в важности трансляции электоральной культуры, в собственном потенциале.

Ключевые слова: электоральная культура учителя; концепция; модель формирования электоральной культуры; специальная кросс-многоуровневая образовательная среда

Для цитирования: Байханов И. Б. Концептуальная модель формирования электоральной культуры учителя в специальной кросс-уровневой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.07>

Scientific article

Conceptual Model of Formation of Electoral Culture of Teacher in Special Cross-Level Educational Environment

Ismail B. Baykhanov¹

¹ Chechen State Pedagogical University, Grozny, Chechen Republic, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of formation of teachers' electoral culture in a special educational environment.

The aim of the article is the conceptual substantiation of the formation of the electoral culture of the teacher on the basis of the creation of a cross-multi-level educational environment.

Methodology. In developing the concept of forming the electoral culture of a teacher, the author relied on the methodological framework that includes the positions of dialectical materialism and noosphere approach at the worldview level, systemic and evolutionary approaches at the general scientific level, environmental, competence and activity approaches at the specific scientific level. The technological level is represented by specific technologies, ways, methods, and techniques of forming teachers' electoral culture. The proposed methodology formed the basis for conducting an empirical study of the level of teachers' electoral culture formation. The method of polling and questionnaire survey was used.

Results of the research. The teachers' electoral culture is a set of gnoseological (electoral competence), axiological (electoral disposition), praxiological (electoral activity) components which form a relatively stable system of knowledge, values, norms and models of electoral behavior, which are transmitted by a teacher in the course of educational relations and promote formation of civil identity and active life position in all participants of educational process. The traditions of attitudes towards electoral activity are revealed. The analysis of empirical data on the attitude towards electoral activity among teachers in the Chechen Republic is presented. Theoretical substantiation of the construction of a conceptual model for the formation of teachers' electoral culture in the cross-multilevel educational environment, taking into account the principles of cultural appropriateness, scientificity, and the formation of an individual educational trajectory.

Conclusion. Based on the results of two organized surveys among the teachers of the Chechen Republic the generalizing conclusions containing the focus on innovations in the formation and development of electoral culture were made. In this connection, teachers need to master the competencies that allow forming the electoral culture of students: special technologies, oriented to students of different age groups, training sessions with teachers, allowing them to gain confidence in the importance of broadcasting electoral culture, in their own potential.

Keywords: electoral culture of a teacher; concept; model of formation of electoral culture; special cross-multilevel educational environment

For citation: Baykhanov, I. B., 2023. Conceptual model of formation of electoral culture of teacher in special cross-level educational environment. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.07>

Введение в проблему. Одной из серьезных проблем современности является проблема отношения граждан к электоральному процессу. Изменить отношение

к выборам возможно только в результате долгой и серьезной работы по укреплению доверия к электоральной системе государства. Мы полагаем, что начинать эту рабо-

ту необходимо с самого раннего возраста. Научить ребенка серьезно и грамотно относиться к любому выбору в своей жизни с детства – это означает создать основу для формирования личности активного, сознательного избирателя, понимающего важность своего участия в электоральном процессе, доверяющего электоральной системе, знающего цену своему голосу избирателя. Все это составляет интегральное качество личности, которое мы обозначаем как электоральную культуру. Особая роль в этом отводится учителю, поскольку именно учитель проводит много времени с молодежью и может сыграть определенную роль в формировании электоральной культуры при условии, что сам имеет достаточный уровень ее сформированности.

Обзор исследований. В педагогической науке достаточно давно и глубоко проработаны вопросы гражданственности и гражданского воспитания, формирования мировоззрения активного гражданина, осознающего и сохраняющего свою гражданскую идентичность, проблемы патриотизма и патриотического воспитания. Показателем патриотизма, гражданственности, активной жизненной позиции может быть степень участия в электоральном процессе. Однако в условиях информационного общества, когда к активной жизнедеятельности приступает поколение, имеющее иные основы мировоззрения, иные качества личностной сферы, ставящее перед собой другие цели, необходимо иначе взглянуть на мышление и приоритеты личности и те условия среды, в которых она развивается [1; 2; 3; 4]. Электоральная культура в современных условиях начинает выступать частью картины мира каждой личности как носителя национальной и мировой культуры.

При этом анализ показывает недостаточное психолого-педагогическое внимание к сопровождению электоральных процессов и, как следствие, слабое использование потенциала воспитательного про-

цесса в плане развития представлений об электоральном процессе и электоральной активности, формирования электоральной культуры на основе привлечения исследований по электоральной, юридической и политической психологии, которые могут способствовать формированию и развитию психологической составляющей электоральной культуры [5; 6; 7].

Таким образом, актуальность поставленной проблемы определяется, во-первых, социальной востребованностью активного участия учителя в формировании личности будущего избирателя; во-вторых, недостаточным научным обоснованием роли учителя в формировании электоральной культуры обучающихся, неразработанностью концептуальных и технологических основ ее формирования.

Цель статьи – концептуальное обоснование формирования электоральной культуры учителя на основе создания кросс-многоуровневой образовательной среды.

Методология исследования. В разработке концепции формирования электоральной культуры учителя автор опирался на методологическую основу, представленную в виде четырехуровневой иерархической структуры методологических оснований, которая включает позиции диалектического материализма и ноосферный подход на *мировоззренческом уровне*, системный и эволюционный подходы на *общенаучном уровне*, средовой, компетентностный и деятельностный подходы на *конкретно научном уровне*. *Технологический уровень* представлен конкретными технологиями, способами, методами, приемами формирования электоральной культуры учителей [8].

Теоретическими основаниями исследования и конструирования концептуальной модели формирования электоральной культуры учителя стали идеи воспитывающей образовательной среды (Я. Корчак) [9]; коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды (В. В. Рубцов,

И. Г. Ивошина) [10]; антрополого-психологической модели образовательной среды (В. И. Слободчиков) [11], эколого-личностной модели В. А. Ясвина с пространственно-предметным, социальным, психодидacticким компонентами и субъектами образовательного процесса [12]; экпсихологической модели В. И. Панова [13]. Большинство зарубежных исследователей связывают понятие образовательной среды с «эффективностью школы» как социальной системы, создающей благополучный эмоциональный климат, ощущение личностного благополучия, транслирующей особенности микрокультуры, обеспечивающей качество воспитательно-образовательного процесса (R. Moos; B. J. Fraser and D. Treagust) [14; 15].

Предложенная методология составила основание для проведения эмпирического исследования уровня сформированности

электоральной культуры учителей с помощью опросных методов.

Результаты исследования. Анализ существующих определений позволил нам сформулировать следующее определение ключевого понятия. Электоральная культура учителя представляет собой совокупность гносеологического (электоральная компетентность), аксиологического (электоральная диспозиция), праксеологического (электоральная активность) компонентов, формирующих относительно устойчивую систему знаний, ценностей, норм и моделей электорального поведения, транслируемую учителем в ходе образовательных отношений, способствующую формированию у всех участников образовательного процесса гражданской идентичности и активной жизненной позиции. Структура электоральной культуры учителя представлена на рис. 1.



Рис. 1. Структура электоральной культуры учителя

Нам представляется, что участие лично- сти в электоральном процессе необходимо

рассматривать в более широких социокультурных связях как проявление электоральной культуры – культуры, связанной с электоральным процессом и как обязательный компонент личностной сферы, на формирование которого оказывают влияние различные факторы, в том числе сложившиеся традиции отношения к электоральной активности. Анализ показывает, что на современном этапе возможно зафиксировать следующие традиционные установки в представлениях и социально-образовательной практике:

- трактовка электоральных действий как проявление патриотизма, активной жизненной позиции, гражданского долга;

- возрастной ценз в обсуждении электоральных тем (только с теми, кто уже может принимать участие в выборах);

- организация электоральной кампании на базе образовательных учреждений и, как правило, привлечение к ней учителей;

- акцентуация внимания на персоналиях электорального процесса в ущерб вниманию к электоральной активности (большое внимание персоналиям, которые представляют на выборах те или иные политические партии или движения и недостаточное внимание самому факту активного участия в выборах).

О превалировании подобных сложившихся традиционных установок и, как следствие, отношения к электоральному процессу свидетельствуют данные первичного опроса, проведенного среди учителей Чеченской Республики. Всего было опрошено 709 учителей. Школы и учителя не отбирались заранее по каким-либо признакам или качествам. В анкетировании приняли участие учителя в возрастных группах до 20 лет (10 %), 21–30 лет (30 %), 31–40 лет (40 %), 41–50 лет (15 %), больше 50 лет (5 %). Таким образом, основную группу опрашиваемых составили учителя в возрасте 21–40 лет.

В анкете содержалось 11 вопросов, касающихся ситуации с формированием

политической и электоральной культуры, существующей в педагогическом сообществе. На вопрос «Как вы считаете, какое значение имеет политическая культура для профессиональной деятельности учителя?» 22 % ответили, что «очень большое значение», а 49 % указали «большое значение». Тот же вопрос, но об электоральной культуре дал 13 % ответов «очень большое значение» и 37 % «большое значение». Ответ «вообще не имеет значения» для политической культуры составил 4 %, а для электоральной культуры – 10 %. Если сравнить приведенные данные, то можно сделать вывод о том, что политическую культуру учителя считают более важной для профессиональной деятельности, чем электоральную.

На вопрос «Как вы считаете, оказывает ли уровень развития политической культуры учителя влияние на его профессионально-личностное развитие?» 13 % ответили, что оказывает очень большое значение, а 33 % указали большое значение. Тот же вопрос, но об электоральной культуре дал 14 % ответов «очень большое значение» и 31 % «большое значение».

В ответах на вопрос об уровне развития политической культуры в России 44 % опрошенных определили его как средний, 26 % – как высокий и 14 % – как низкий. Особо отметим, что 16 % вообще не дали никакого ответа. Тот же самый вопрос об электоральной культуре показал, что уровень ее развития определяют как средний 38 %, как высокий – 21 %, как низкий – 19 % опрошенных учителей. Активным носителем политической культуры в современном обществе 22 % считают молодое поколение, 38 % – зрелое поколение и 21 % – старшее поколение. Интересно, что 19 % не смогли ничего ответить. На вопрос о том, сколько внимания уделяется формированию и развитию политической культуры в современной школе, 40 % респондентов ответили, что много внимания, 31 % считают, что слишком много внимания, 16 % – что

недостаточно внимания и 13 % – что мало внимания. На тот же самый вопрос об электоральной культуре ответили, что уделяется много внимания 30 %, слишком много внимания – 24 %, недостаточно внимания – 22 %, мало внимания – 17 %, 7 % не дали никакого ответа. На вопрос о факторах, определяющих политическое поведение личности в современном российском обществе, 18 % указали биологический фактор (возраст, пол, здоровье), 38 % – психологический (темперамент, воля, тип мышления), 37 % – социальный (материальное положение, происхождение, воспитание, социальный и профессиональный статус), 7 % не дали никакого ответа.

Таким образом, анкетирование отношения учителей к политической и электоральной культуре позволило сделать следующие выводы.

Современные учителя признают большое значение наличия политической и электоральной культуры для учителя, о чем свидетельствуют, соответственно, 71 % и 50 % отметивших это. Однако мы можем констатировать, что осознание важности электоральной культуры находится на более низком уровне, чем политической культуры, и эта разница составляет почти 20 %. Из этого следует вывод о необходимости специального формирования электоральной культуры учителя.

Практически на одном уровне находится признание учителями влияния уровня развития политической и электоральной культуры учителя (46 % и 45 %) на профессионально-личностное развитие. Отметим, что процент признавших влияние на профессионально-личностное развитие ниже, чем процент просто признающих большое значение наличия политической и электоральной культуры, хотя для электоральной культуры эта разница минимальна. Из этих данных можно сделать вывод о том, что учителям необходимо разяснять потенциал электоральной и политической культуры в профессионально-личностном

развитии.

Уровень развития политической культуры в России сегодня учителя определяют, больше всего, как средний (44 %), однако только 26 % отметивших его как высокий и 16 % вообще не ответивших на этот вопрос свидетельствуют о том, что политической культурой граждан необходимо серьезно заниматься. С уровнем развития электоральной культуры ситуация немного хуже, процент не ответивших вообще больше, что позволяет сделать вывод о том, что формирование электоральной культуры учителя просто необходимо.

В развитии политической культуры необходимо опираться, по мнению учителей, на представителей всех поколений, о чем свидетельствуют почти одинаковое количество отметивших разные поколения (22 %, 38 %, 21 %), однако, представителям зрелого поколения учителя доверяют больше всех (38 %).

Уникальные, на наш взгляд, выводы позволяют сделать результат ответа на вопрос о том, должен ли учитель развивать у обучающихся электоральную культуру. Только 32 % учителей считают, что должен, то есть треть опрошенных высказала активную позицию в этом плане, и это уже серьезный контингент для работы по формированию электоральной культуры. Четверть опрошенных высказала мнение о необходимости нейтральной позиции учителя, это тоже контингент, с которым можно работать, поскольку, на наш взгляд, учитель и должен занимать политически нейтральную позицию, но заниматься формированием электоральной культуры. А вот тот факт, что почти треть учителей (31 %) не ответили, означает либо страх выразить свою позицию, либо отсутствие этой позиции. Здесь наш вывод будет о том, что с этим контингентом необходимо работать психологу, прежде всего, здесь будут проблемы с принятием решений и с активной жизненной позицией.

По обозначившейся ситуации с форми-

рованием политической культуры в школе мы можем сделать вывод, что меньше половины учителей (40 %) полагают, что этому уделяется много внимания, в то же время треть учителей считают, что слишком много. Если объединить эти показатели, то мы можем утверждать абсолютно уверенно, что современная школа развитием политической культуры занимается всерьез (71 %).

Немного хуже, чем с политической, ситуация с электоральной культурой: треть учителей полагает, что современная школа много внимания уделяет формированию электоральной культуры, четвертая часть всех опрошенных полагает, что слишком много. Это свидетельствует о том, что электоральной культурой в школе необходимо заниматься особым образом.

Опрос показал, что политическое поведение учителей находится под примерно равнозначным влиянием психологических факторов (38 %) и социальных факторов (37 %). На социальные факторы повлиять глобально достаточно сложно, а вот на психологические мы можем, на наш взгляд, оказать влияние с привлечением специалистов-психологов.

На втором этапе был проведен опрос, касающийся деятельности учителей по формированию политической и электоральной культуры в школе. В нем приняли участие 562 учителя учреждений общего образования различных районов Чеченской Республики. Анкета содержала 14 вопросов. Были предложены на выбор варианты ответов и свободно конструируемые ответы. Во втором опросе также приняли участие учителя в возрастных группах до 20 лет (4 %), 21–30 лет (28 %), 31–40 лет (33 %), 41–50 лет (23 %), больше 50 лет (12 %). Таким образом, основную группу опрашиваемых составили учителя в возрасте 21–50 лет. Данный опрос позволил выяснить не только отношение учителей к политической и электоральной культуре, но и уровень их осведомленности о сущности этих понятий. Так, например, 35 % учителей по-

лагают, что политическая и электоральная культура – это одно и то же, а 55 % их дифференцируют, но есть еще 10 %, которые не смогли или не захотели отвечать на этот вопрос. Практически одинаковое количество учителей объясняли (41 %) и не объясняли (46 %) своим обучающимся, что такое политическая культура, однако 13 % не дали никакого ответа. Для электоральной культуры соотношение в том же типе вопроса показало большее количество тех, кто не объяснял (59 %), и меньшее – тех, кто объяснял (32 %), что такое электоральная культура. Тех, кто не дал никакого ответа, меньше (9 %).

Также были предложены вопросы, касающиеся трансляционной функции учителя, например, в отношении родителей обучающихся. Коммуникацию с родителями обучающихся на темы, связанные с политической культурой, 30 % осуществляют редко, 15 % – часто, 49 % – никогда, 6 % не дали никакого ответа. Аналогичный вопрос об электоральной культуре показал, что 27 % респондентов делали это редко, 21 % – часто, 46 % – никогда, 6 % учителей не ответили ничего. Вопрос о возрасте ребенка, в котором необходимо начинать формировать электоральную и политическую культуру, показал, что 9 % учителей считают, что лучше это делать в дошкольном возрасте, 15 % – в начальной школе, в 5–9 классах – 21 %, в старших классах – 39 %, после окончания школы – 10 %, 6 % дали свой вариант ответа. На вопрос о необходимости для учителя интересоваться уровнем знаний родителей обучающихся о политической и электоральной культуре 27 % учителей ответили, что обязательно, 36 % учителей ответили, что нет, не должен, 6 % дали свой вариант ответа (не обязательно, желательно, вероятно и т. д.), треть учителей вообще не дали никакого ответа.

На вопрос о том, должен ли учитель иметь уровень сформированности электоральной и политической культуры выше, чем представители других профессий,

26 % ответили, что да, 35 % – нет, 9 % дали свой вариант ответа, 30 % не дали никакого ответа. Необходимость специальной подготовки для учителя в области политической и электоральной культуры подтвердил 21 % учителей, отрицают 44 % учителей, не дали ответа 35 %. Вопрос о влиянии политической и электоральной культуры на личностное развитие: с этим согласился 31 %, считают, что немного влияет – 27 %, не влияет – 5 %, не дали ответа 37 % учителей. 14 % учителей считают, что учитель должен заниматься формированием и развитием политической культуры, 18 % учителей считают, что этим должна заниматься семья, 30 % считают, что учитель должен делать это вместе с родителями, 1 % учителей дали свой вариант ответа, а 37 % не дали никакого ответа. Для электоральной культуры аналогичный вопрос показал, что 12 % учителей считают, что учитель должен заниматься формированием и развитием электоральной культуры, 14 % учителей отдают эту функцию семье, 22 % считают, что эта деятельность должна быть совместно с родителями, свой вариант ответа дали 11 %, 41 % не дали никакого ответа.

Анализ данных второго опроса позволил зафиксировать следующие тенденции.

Большинство учителей (55 %) разводят понятия политической и электоральной культуры, что свидетельствует об уровне элементарных знаний учителей в данной области. Наличие 10 %, кто не дал никакого ответа, в данном случае говорит о том, что сущность указанных понятий учителям необходимо объяснять, в связи с этим обучение по программе дополнительной подготовки просто необходимо.

Учителя не считают своей прямой обязанностью формирование у обучающихся политической и электоральной культуры, о чем свидетельствует больший процент тех учителей, которые никогда не объясняли обучающимся сущность понятий «политическая культура» и «электоральная культура», 46 % и 59 % соответственно.

Процент учителей, объяснявших обучающимся данные понятия, гораздо меньше. Из этого можно сделать вывод о том, что необходимо не просто сформировать у учителей компетенции, позволяющие им формировать эти компетенции далее у обучающихся, но и убедить их в важности и необходимости данной работы.

Аналогичная картина складывается с трансляцией учителями политической и электоральной культуры окружающим, в частности, родителям обучающихся как людям, часто общающимся с учителями. Низкий процент учителей, часто осуществлявших коммуникацию с родителями в рамках тематики политической и электоральной культуры (15 % и 21 % соответственно), высокий процент тех учителей, кто никогда этого не делал (49 % и 46 %, соответственно), свидетельствует о том, что многие учителя даже не подозревают, насколько важна трансляционная функция учителя в данном случае.

Наибольший процент учителей, отметивших данный возраст как самый благоприятный для формирования электоральной и политической культуры, пришелся на возраст, соответствующий старшим классам школы (39 %), только 9 % учителей указали дошкольный возраст и 15 % – возраст начальной школы. Это позволяет сделать вывод о том, что учителя не владеют технологиями такой деятельности в дошкольном возрасте и в начальной школе, тогда как, по нашему мнению, элементы формирования электоральной культуры могут вводиться в самом раннем возрасте в игровой форме.

67 % составили те учителя, которые считают, что учитель не должен интересоваться уровнем сформированности электоральной культуры своих обучающихся, и те, кто не дал никакого ответа на этот вопрос. Разница с теми, кто считает, что такая заинтересованность должна быть, огромна (40 %). Из этого мы можем сделать вывод, что учителю необходимо, прежде всего, объяснять важ-

ность его трансляционной функции.

Только 26 % учителей считают, что уровень электоральной культуры учителя должен быть выше, чем у представителей других профессий, что свидетельствует о неуверенности большей части учителей в своих способностях влиять на мировоззрение и формирование личности своих обучающихся, о низком уровне осознания собственного профессионализма. Об этом же свидетельствует низкий процент учителей (21 %), считающих, что учитель должен получать специальную подготовку, чтобы иметь более глубокие знания по электоральной культуре. С этой же проблемой связан низкий процент учителей, считающих, что уровень сформированности политической и электоральной культуры влияет на развитие личности (23 % считают, что влияет, 8 % – что очень влияет), а также низкий процент учителей, считающих, что учитель должен заниматься формированием и развитием электоральной культуры обучающихся (12 %). Гораздо больше тех, кто считает, что это должно быть совместно с родителями (22 %). Это позволяет сделать вывод о том, что необходима серьезная и глубокая работа с учителями в плане их убеждения в ведущей роли учителя в формировании электоральной культуры, хотя роль семьи в данных процессах нельзя недооценивать.

Полученные в опросах данные частично подтвердили и позволили уточнить основные положения разработанной концепции формирования электоральной культуры учителя в условиях информационного общества и ее реализации в специальной кросс-многоуровневой образовательной среде посредством дополнительной общеразвивающей программы. Модель представлена на рис. 2.

Предлагаемая *модель формирования электоральной культуры учителя* объединяет четыре равноправных и одинаково значимых блока, каждый из которых раскры-

вает определенную грань сущности модели. Данная модель может быть реализована только в специальной образовательной среде, обладающей воспитывающим и развивающим потенциалом (В. И. Слободчиков, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.).

Кросс-многоуровневая образовательная среда представляет из себя совокупность физического, субъектного, содержательно-го и индивидуального компонентов, включает глобальный, региональный, локальный и индивидуальный уровни. Особенность данной среды выражается в распространенности информационно-коммуникационных технологий, благодаря которым личность может взаимодействовать с образовательной средой на различных уровнях. Кроме того, данная среда является специальной, поскольку она ориентирована на формирование именно электоральной культуры учителя, и кросс-многоуровневой, поскольку взаимодействие осуществляется не только между компонентами, но и между уровнями, а также между уровнями и компонентами. Среда функционирует в соответствии с определенными *принципами*: *принцип культуросообразности*, заключающийся в том, что любое новообразование в личностной сфере должно соотноситься с культурой; *принцип научности*, соблюдение которого обеспечивает научную основу объяснению феномена электоральной культуры; *принцип формирования индивидуальной образовательной траектории*, в соответствии с которым специальная образовательная среда создает условия для организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными потребностями, особенностями использования эмоциональной основы.

Таким образом, предлагаемая нами концептуальная модель позволяет обеспечить процесс формирования электоральной культуры учителя, что позволит ему далее обеспечить формирование электоральной культуры обучающихся.

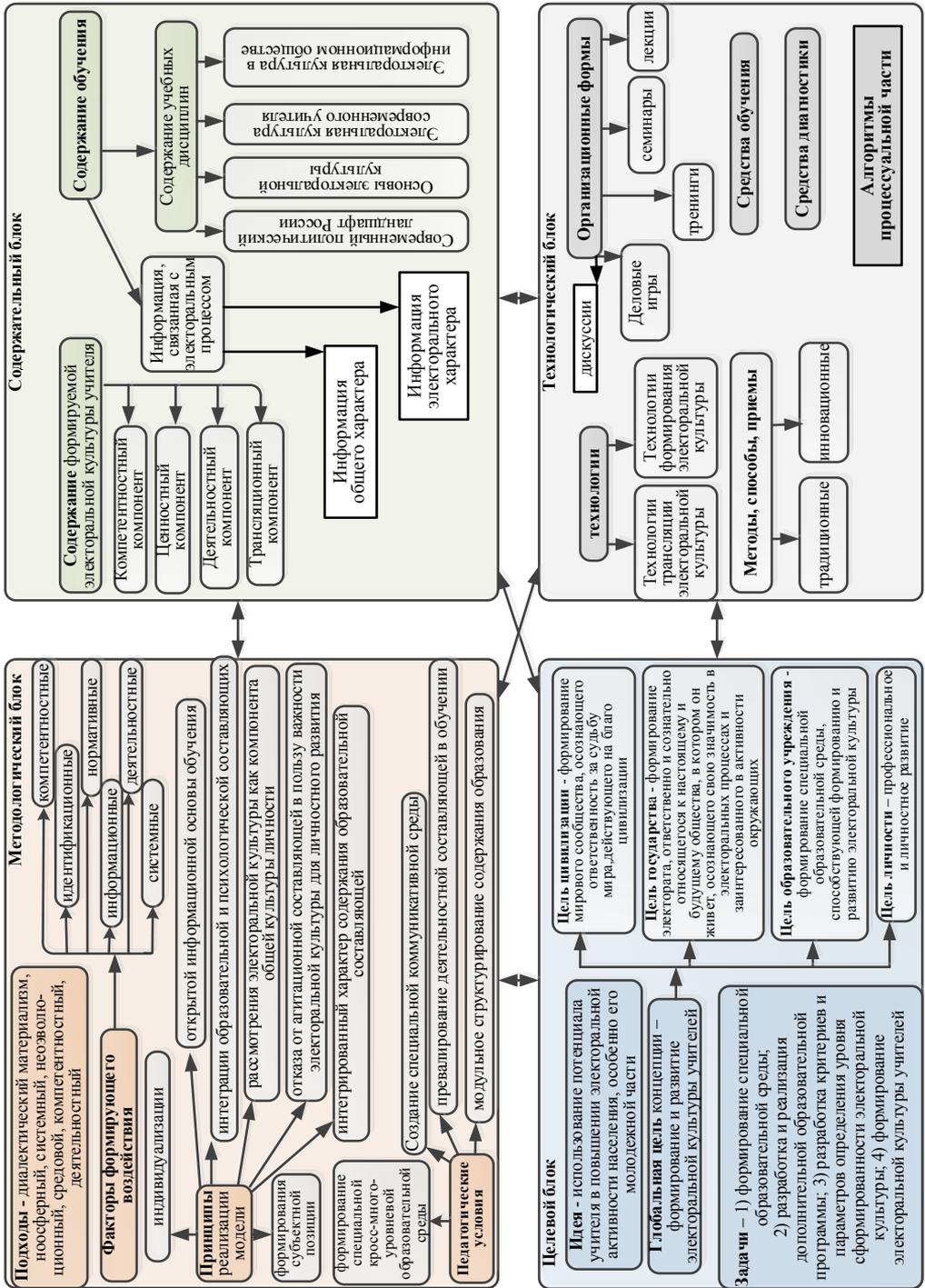


Рис. 2. Концептуальная модель формирования electoralной культуры учителя

Принципиальное отличие предлагаемой нами структуры заключается в том, что в ней присутствует, помимо традиционных компонентов культуры, трансляционный компонент, который означает для учителя владение технологиями трансляции электоральной культуры окружающим/

Заключение. Формирование осознанного отношения к необходимости формирования собственной электоральной культуры является важной задачей современного образования. Необходимо изменение установок с того, что электоральный выбор человека – это только личное дело каждого, на необходимость формирования электоральной культуры у подрастающего поколения, вводя постепенно электоральные понятия, объясняя электоральные действия на очень простом и понятном уровне, обеспечивая привыкание ребенка к мысли о том, что когда-то он станет активным участником электорального процесса. Для этого необходимо разработать специальные педагогические технологии, которые позволят учителю совместно с родителями, семьей постепенно вводить ребенка в мир электоральной культуры. Эти представления должны стать частью общей культуры, убеждением, уверенностью в необходимости делать выбор и объяснять его необходимость окружающим.

По результатам двух организованных опросов среди учителей Чеченской Республики были сделаны обобщающие выводы, содержащие ориентацию на инновации в формировании и развитии электоральной культуры.

Современные учителя недооценива-

ют роль электоральной культуры в общей культуре личности, ее потенциал и влияние на личностное развитие. Это связано не только с общей ситуацией в социуме, но и с состоянием мировоззрения граждан на современном этапе. Учителю необходимо четкое осознание необходимости формирования и развития электоральной культуры обучающихся, поскольку именно учитель через учебные дисциплины, через специально организуемые мероприятия и ежедневную коммуникацию может создать условия для формирования электоральной культуры.

В связи с этим учителям необходимо овладеть компетенциями, позволяющими формировать электоральную культуру у обучающихся. Это должны быть специальные технологии, ориентированные на обучающихся различных возрастных групп.

С учителями необходимо проводить психологический тренинг, который позволит им обрести уверенность в важности трансляции электоральной культуры, в собственном потенциале и способности сделать осознанный, сознательный выбор в электоральном процессе. Этому может способствовать привлечение специалистов по электоральной, юридической и политической психологии в плане разработки технологий, способствующих ее формированию и развитию.

Мы полагаем, что внимание к указанным нами позициям позволит изменить отношение к электоральному процессу, усилит саму выборную составляющую и будет способствовать формированию и развитию электоральной культуры общества.

Список источников

1. *Баксанский О. Е., Кучер Е. Н.* Моя картина мира. Как человек создает повседневную реальность. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – 576 с.

2. *Суворова Т. Н.* Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности,

функции и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-terminologicheskii-aspekt-struktura-vozmozhnosti-funktsii-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 04.02.2023).

3. Панасюк В. П., Елистратова К. А. Кросс-многомерные пространства и среды как факторы инновационного обновления образовательной деятельности // Человек и образование. – 2020. – № 1 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-mnogomernye-prostranstva-i-sredy-kak-factory-innovatsionnogo-obnovleniya-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 04.02.2023).
4. Елистратова К. А., Панасюк В. П. Формирование многофункциональных результатов образовательного процесса в кросс-многомерной среде школы // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 5 (183). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mnogofunktsionalnyh-rezultatov-obrazovatelnoy-sredy-shkoly> (дата обращения: 04.02.2023).
5. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
6. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение. Педагогическая психология // Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – С. 158–177.
7. Тищенко Н. Г. Построение процесса обучения на образно-эмоциональной основе // Российский психологический журнал. – 2006. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-protsessy-obucheniya-na-obrazno-emotsionalnoy-osnove> (дата обращения: 15.01.2023).
8. Байханов И. Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры будущих учителей // Преподаватель XXI век. – 2022. – Т. 2, № 4. – С. 22–38.
9. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1990. – С. 19–174.
10. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.
11. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Педагогика, 2000. – 230 с.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
13. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – С. 80.
14. Moos R. Evaluating educational environments procedures, measures, findings, and policy implications. – San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
15. Fraser B. J., Treagust D. F. Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education // Higher Education. – 1996. – № 15. – P. 37–57.

References

1. Baksansky, O. E., Kucher, E. N., 2014. My picture of the world. How a person creates everyday reality. Moscow: “Canon +” ROOI “Rehabilitation” Publ., 576 p. (In Russ.)
2. Suvorova, T. N., 2015. Modern information and educational environment: terminological aspect, structure, capabilities, functions and development prospects. Bulletin of the RUDN. Series: Informatization of education, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-terminologicheskiy-aspekt-struktura-vozmozhnosti-funktsii-i-perspektivy-razvitiya> (accessed: 04.02.2023). (In Russ.)
3. Panasyuk, V. P., Elistratova, K. A., 2020. Cross-multidimensional spaces and environments as factors of innovative renewal of educational activity. Man and education, no. 1 (62). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-mnogomernye-prostranstva-i-sredy-kak-factory-innovatsionnogo-obnovleniya-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (accessed: 04.02.2023). (In Russ.)
4. Elistratova, K. A., Panasyuk, V. P., 2020. Formation of multifunctional results of the educational process in a cross-multidimensional school environment. Scientific notes of Lesgaft University, no. 5 (183). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mnogofunktsionalnyh-rezultatov-obrazovatelnoy-sredy-shkoly> (accessed: 04.02.2023). (In Russ.)
5. Vilyunas, V. K., 1976. Psychology of emotional phenomena. Moscow: Moscow Publishing House un-t, 142 p. (In Russ.)
6. Rotenberg, V. S., Bondarenko, S. M., 1989. Functional asymmetry of brain hemispheres, types of thinking and learning. Educational psychology. Brain. Training. Health: A book for a teacher. Moscow: Health, 1989. – 142 p. (In Russ.)

cow: Enlightenment Publ., pp. 158–177) (In Russ.)

7. Tishchenko, N., 2006. Building the learning process on an imaginative and emotional basis. *Russian Psychological Journal*, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-protssessa-obucheniya-na-obrazno-emotsionalnoy-osnove> (accessed: 15.01.2023). (In Russ.)

8. Baykhanov, I. B., 2022. Methodological approaches to the study of the peculiarities of the formation and development of the political and electoral culture of future teachers. *Teacher XXI century*, T. 2, no. 4, pp. 22–38. (In Russ.)

9. Korchak, Y., 1990. How to love a child. *Pedagogical heritage*. Moscow, pp. 19–174. (In Russ.)

10. Rubtsov, V. V., Ivoshina, T. G., 2002. Designing the developing educational environment of the school. Moscow, 272 p. (In Russ.)

11. Slobodchikov, V. I., 2000. On the concept of the educational environment in the concept of developing education. Moscow, 230 p. (In Russ.)

12. Yasvin, V. A., 2001. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Sense Publ., 365 p. (In Russ.)

13. Panov, V. I., 2007. Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg, 80 p. (In Russ.)

14. Moos, R., 1979. Evaluating educational environments procedures, measures, findings, and policy implications. San Francisco: Jossey-Bass. (In Eng.)

15. Fraser, B. J., Treagust, D. F., 1996. Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education. *Higher Education*, no. 15, pp. 37–57. (In Eng.)

Информация об авторе

И. Б. Байханов, ректор, Чеченский государственный педагогический университет, rector@chspu.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9824-1889>, Грозный, Россия

Information about the author

Ismail B. Baykhanov, rector, Chechen State Pedagogical University, rector@chspu.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9824-1889>, Grozny, Chechen Republic, Russia

Поступила в редакцию 22.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 22.02.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.08

Формирование умения целеполагания как неотъемлемого компонента профессионального становления учителя

Рудакова Елена Алексеевна^{1,2}

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

² Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается понятие целеполагания. В определении понятия цели исходим из того, что цель должна выражать планируемые результаты деятельности. Умение целеполагания рассматривается в качестве системообразующего умения как в подготовке будущих учителей, так и в совершенствовании профессиональных компетенций учителей-практиков.

Цель статьи – представить результаты исследования по обоснованию и разработке содержания обучения педагогов, направленного на формирование умения целеполагания.

Методологией исследования является системно-деятельностный подход, при котором результаты образования рассматриваются в качестве системообразующего компонента.

При анализе психолого-педагогической и методической литературы было уточнено понятие цели в обучении, определены обобщенные области целеполагания – предметные и метапредметные, выявлены проблемы формирования профессиональных компетенций учителя в части целеполагания и пути их решения. Выявление проблем в формировании умения целеполагания происходило как на основе анализа литературы, письменных работ учителей и студентов, так и в процессе наблюдения за их практической деятельностью. В качестве основной методики формирования умения целеполагания выбрана методика SMART – методика постановки «умных» целей. В процессе обучения учителей математики на курсах повышения квалификации, а также обучения студентов – будущих педагогов проводилось в качестве апробации обучение, направленное на формирование умения целеполагания с использованием методики SMART.

В заключении делаются выводы о целесообразности организации специального обучения умению целеполагания как будущих учителей-педагогов, так и работающих учителей в рамках повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; системно-деятельностный подход; целеполагание; цель; учебное занятие; метод SMART; методика «Зеркало»; проектная деятельность; профессиональный проект; учебный проект

Для цитирования: Рудакова Е. А. Формирование умения целеполагания как неотъемлемого компонента профессионального становления учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 79–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.08>

Formation of Goal-Setting Skills as an Integral Component of a Teacher's Professional Development

Elena A. Rudakova^{1,2}

¹ Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, Novosibirsk, Russia

² Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article reveals the concept of goal-setting. In defining the concept of a goal, we proceed from the fact that the goal should express the planned results of activities. The goal-setting ability is considered as a system-forming skill both in the preparation of future teachers and in the improvement of professional competencies of practical teachers.

The purpose of the article is to present the results of a study on the justification and development of the content of teaching teachers aimed at the formation of goal-setting skills.

The methodology of the research is a system-activity approach, in which the results of education are considered as a system-forming component.

In the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the concept of goals in teaching was clarified, generalized areas of goal-setting – subject and meta-subject – were identified, problems of the formation of professional competencies of teachers in terms of goal-setting and ways to solve them were identified. The identification of problems in the formation of goal-setting skills occurred both on the basis of the analysis of literature, written works of teachers and students, and in the process of observing their practical activities. As the main methodology for the formation of goal-setting skills, the SMART method was chosen – the method of setting “smart” goals. In the process of teaching mathematics teachers at advanced training courses, as well as teaching students – future teachers, training aimed at developing goal-setting skills using the SMART methodology was conducted as an approbation.

In conclusion, conclusions are drawn about the expediency of organizing special training in goal-setting skills for both future teachers and working teachers as part of professional development.

Keywords: professional competencies; system-activity approach; goal-setting; goal; educational activity; SMART method; “Mirror” methodology; project activity; professional project; educational project

For citation: Rudakova, E. A., 2023. Formation of goal-setting skills as an integral component of a teacher's professional development. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 79–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.08>

Введение. Постановка проблемы. Современный этап развития образования характеризуется формированием принципиально нового заказа общества и государства к профессиональным качествам учителя, его профессиональным компетенциям. Подтверждение этому можно увидеть и в официальных документах: в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего общего образования (2010–2012 гг.), в том числе обновленных (2021–2022 гг.), в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», а также в практике общего и профессионального образования. В обозначенных документах заявлены требования к кадровым условиям, включающим в себя соответствие квалификационным должностным

характеристикам, компетентность в соответствующих предметных областях знания и методах обучения, общую культуру, определяющую характер и стиль педагогической деятельности, влияющую на успешность педагогической деятельности. От учителя на современном этапе требуются не только знание преподаваемого предмета, основ методики преподавания, дидактики, но и такие управленческие умения, как умение анализировать, проектировать, организовывать учебно-воспитательный процесс, а также оценивать результаты каждого этапа профессиональной деятельности.

Профессиональное становление педагога начинается с самоопределения в выборе профессии, затем продолжается в процессе обучения в педагогическом вузе или колледже. С переходом высшего образования на систему бакалавриата у будущих педагогов формируются базовые педагогические умения и предметные знания. К сожалению, недостаточно времени уделяется формированию практических умений, в том числе во время педагогической практики. После обучения в профессиональной образовательной организации дальнейшее совершенствование профессиональных компетенций учителя обусловлено повышением квалификации в различных формах, в том числе в форме самообразования.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражается в его готовности к осуществлению педагогической деятельности, которая характеризует его профессионализм и синтезирует в себе целый комплекс знаний и умений. Одной из неотъемлемых составляющих любого вида профессиональной деятельности учителя, будь то проектирование образовательной программы, программы воспитания, проведение учебного занятия или планирование внеклассного мероприятия, является умение целеполагания. От умения правильно поставить цель деятельности напрямую зависит результативность этой деятельности.

В определении понятия цели и требова-

ний к целеполаганию будем придерживаться мнения М. В. Кларина о том, что «цель должна отражать конечный результат, выраженный в действиях учащихся» [1]. Под целями обучения или образования будем понимать характеристику планируемых педагогических результатов. Они должны соответствовать как требованиям общества, так и направлениям личностного развития обучающихся, обеспечивать раскрытие и совершенствование их потенциальных возможностей (физических, интеллектуальных, духовно-нравственных). Цель является мотиватором любого действия, в том числе и педагогического.

Умение целеполагания в деятельности педагога представляет собой умение осуществить выбор одной или нескольких целей для управления процессами обучения и воспитания, достижения планируемых результатов на основе практического осмысления профессиональной деятельности. Неточные, туманные формулировки целей и связанных с ними задач и результатов затрудняют понимание того, что необходимо сделать. Целеполагание помогает определять приоритеты, принимать решения, реализовывать то, что было запланировано.

Обучение учителей на курсах повышения квалификации на базе Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, а также последующее сопровождение педагогов в их профессиональном развитии подтверждают имеющиеся затруднения педагогов в формулировании целей педагогической деятельности на разных этапах профессиональной деятельности. Эти затруднения связаны, в том числе, с различной трактовкой и представлением целей в разные периоды развития образования. Так, в период функционирования Федерального компонента образовательного стандарта 2004 года учителям было рекомендовано, например, при планировании урока ставить триединую цель, включаю-

шую в себя образовательную, воспитательную и развивающую цели. С введением и последующим обновлением ФГОС общего образования цели учебного занятия трансформировались в планируемые результаты – метапредметные, предметные, личностные. Особенно явно трудности формулирования целей отражаются в представлении результатов профессиональной деятельности при аттестации на квалификационные категории. Имеющиеся затруднения усиливаются и недостатками в обучении будущих педагогов по программам бакалавриата, в которых ограничено взаимодействие и развитие в практической профессиональной среде.

Цель статьи – представить результаты исследования по обоснованию и разработке содержания специального обучения педагогов, направленного на формирование умения целеполагания.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблема целеполагания рассматривается в методической и психолого-педагогической литературе в различных аспектах. Так, Н. П. Ансимовой [2; 3] было проведено исследование по выделению и анализу ценностей в формировании профессиональных ориентиров будущих педагогов. Несмотря на значимость умения целеполагания для достижения профессиональных результатов, умение ставить цели, знание способов планирования и организации собственной профессиональной деятельности большинством студентов педагогических вузов, а также практикующих учителей не выделяются в числе значимых ценностей в области обеспечения эффективного обучения, развития и воспитания обучающихся. Автор исследования отмечает необходимость включения в приоритетные ориентиры педагога наряду с другими умениями, умения постановки и планирования достижения профессиональных целей.

Проблеме целеполагания в системе подготовки учителей посвящены также работы О. В. Володиной [4], В. А. Мазилова,

Ю. Н. Слепо, А. А. Костригина [5], М. Ю. Шимана, Е. В. Игониной [6]. В них проблема целеполагания связывается с развитием интеллектуальной культуры, а также рефлексивных способностей студентов – будущих учителей.

Проблеме целеполагания как одной из сложнейших проблем общей дидактики посвящены исследования Д. Г. Левитеса. В своих работах он формулирует основные положения теории педагогического целеполагания [7–9]. Д. Г. Левитес отмечает, что цель является методологическим основанием педагогической деятельности и определяет выбор содержания, методов, технологий и средств обучения [9]. На основе теоретического анализа проблемы педагогического целеполагания Д. Г. Левитес предлагает принцип дидактического кольца [7]. Этот принцип заключается в построении процесса обучения, который «замкнут на достижении единой цели – развития потребностей, запросов и способностей личности в процессе усвоения соответствующих компонентов содержания образования» [7].

Проблеме целеполагания как системообразующей основе профессиональной деятельности педагога посвящено исследование В. А. Мижерикова [10]; Т. Ф. Есенкова рассматривает целеполагание в качестве условия результативности деятельности современного педагога [11]; В. В. Кравцов [12] и Н. П. Мурзина [13] освещают аспекты целеполагания в деятельности школьного учителя при педагогическом проектировании.

В работах Е. А. Сиденко [14] и Ю. А. Лях [15] проблема целеполагания рассматривается в контексте профессионального развития педагога в условиях реализации ФГОС общего образования. Сталкиваясь с необходимостью выбора целей, поиска оптимального решения педагогических задач, в том числе и в условиях педагогической неопределенности и педагогического риска, знание механизмов

мов целеполагания позволяет учителю оценить собственную профессиональную деятельность, а также деятельность обучающихся. В статье С. Н. Дворяткиной, В. С. Карапетяна и С. А. Розановой описаны механизмы различной постановки целей в педагогической деятельности [16]. Т. Ф. Есенкова [11] также анализирует декомпозицию целей образования в условиях реализации ФГОС в образовательные результаты. На основе системно-деятельностного подхода проектирование целей урока учитель должен определять как «систему задач ученика в рамках учебной темы в соответствии с тремя группами образовательных результатов» [11].

Многие ученые рассматривают целеполагание как двусторонний процесс совместной постановки целей учителем и учащимися. О. А. Дмитриева, Л. В. Борисова и Л. Е. Тихоновская [17] делают акцент на вовлечении обучающихся в процесс постановки целей и задач на уроке для того, чтобы их деятельность была мотивированной и целенаправленной. Авторы обобщают и описывают такие приемы целеполагания, как «тема-вопрос», «ситуация яркого пятна», «подводящий диалог», «эпиграф» и др. Л. А. Любушкина и В. Н. Молокова [18] рассматривают психологические особенности постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников, Л. Ю. Ерохина [19] описывает систему заданий в процедуре совместного целеполагания образовательной деятельности. Работы Э. К. Ахмадишиной [20], А. Г. Ермаковой, Т. Н. Калиакперовой и Л. А. Булыга [21] посвящены приемам работы по формированию умения целеполагания у обучающихся.

В постановке целей на современном этапе принято использовать технологию SMART. Подробно эта технология описана в книге казахстанских авторов Н. В. Котовой, Д. С. Ильясовой и др. [22]. Г. А. Ивашенко и А. П. Лазарева [23] используют эту технологию в профессиональном обучении учителей информатики.

Несмотря на обилие исследований в области формирования умения целеполагания как у будущих, так и у практикующих учителей, отметим, что в практической реализации данного умения существуют определенные трудности. Педагогам иногда не хватает теоретических знаний по методам и приемам целеполагания, а чаще всего, срабатывают стереотипы в традиционной постановке целей.

В данной статье опишем содержание обучения студентов педагогического университета и учителей общеобразовательных организаций, направленное на формирование умения целеполагания с использованием метода SMART.

Методология и методы исследования.

В качестве методологии исследования использован системно-деятельностный подход, основанный на положениях ученых Л. В. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина и А. Г. Асмолова и лежащий в основе реализации ФГОС общего образования. При системно-деятельностном подходе результаты образования рассматриваются в качестве системообразующего компонента, основной целью и результатом образования является развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий. Главное место в обучении отводится активной, в большей мере самостоятельной, познавательной деятельности обучающихся на основе учебной деятельности.

В исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов. В качестве теоретических были использованы следующие методы: анализ нормативных источников, психолого-педагогической и методической литературы, обобщение, систематизация. Эмпирические методы представлены в исследовании наблюдением, анализом письменных работ учителей и студентов (профессиональных проектов, аттестационных работ, конспектов учебных занятий), включенным наблю-

дением (на основе опыта работы).

Результаты исследования. На основе анализа нормативных документов (Закона об образовании, ФГОС общего образования, стандарта педагога) были определены требования к подготовке педагогических кадров, приоритеты профессионального становления учителя. Системообразующим фактором формирования профессиональных компетенций педагога можно считать умение целеполагания. От владения методами и приемами выбора и формулирования целей зависит результативность профессиональной деятельности педагога.

При анализе психолого-педагогической и методической литературы было уточнено понятие цели в обучении, выявлены проблемы формирования профессиональных компетенций учителя в части целеполагания и пути их решения. При уточнении понятия цели мы исходили из того, что цель является характеристикой ожидаемых результатов. На основе исследования М. Е. Бершадского [24] были определены обобщенные области целеполагания. Все образовательные цели в соответствии с требованиями ФГОС к результатам реализации образовательных программ можно распределить в две обобщенные группы: предметные и метапредметные. К предметным целям относятся цели формирования системы опорных знаний, системы предметных действий, а также формирование дополнительных знаний и умений в области изучаемого предмета. Метапредметные цели связаны с формированием универсальных учебных действий – личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных.

Цели в обучении необходимо формулировать в терминах деятельности обучающихся, целеполагание напрямую связано с анализом планируемых результатов и вычленения в них наблюдаемых действий. Так, например, планируемый результат при обучении математике в 6-м классе «Выполнять, сочетая устные и письменные

приёмы, арифметические действия с положительными и отрицательными числами» предполагает следующие наблюдаемые действия: 1) обучающийся формулирует правила сложения, вычитания, умножения и деления положительных чисел, отрицательных чисел, чисел с разными знаками; 2) воспроизводит алгоритмы письменного выполнения арифметических действия с натуральными числами и десятичными дробями на основе позиционной записи чисел; 3) выполняет письменное сложение, вычитание, умножение и деление натуральных чисел и десятичных дробей на основе позиционной записи чисел; 4) называет приемы устных вычислений при выполнении арифметических действий с положительными и отрицательными числами; 5) находит результат выполнения арифметических действий с положительными и отрицательными числами, сочетая устные и письменные приемы вычислений. При формулировании когнитивных целей можно рекомендовать учителям таблицу, разработанную М. Е. Бершадским [24] (табл. 1):

В качестве основной методики формирования умения целеполагания выбрана методика SMART – методика постановки «умных» целей [22]. Аббревиатура, которую в 1954 г. ввел П. Друкер, отражает пять критериев постановки целей: S (specific) – конкретность, M (measurable) – измеримость, A (achievable) – достижимость, R (relevant) – значимость, реалистичность, ориентированность на результат, T (time-bound) – ограниченность во времени. Конкретно поставленная цель должна однозначно определять, кто и каких результатов должен добиться. При постановке целей необходимо иметь представление о критериях и способах оценки результатов, что означает измеримость. Диагностичность предполагает формулировку целей через результаты, выраженные в действиях обучающихся, которые можно соотнести с критериями оценки.

Достижимость означает согласованность с конкретными действиями по достижению цели, реалистичность – с наличием средств для получения планируемых результатов. Любая цель должна быть привязана ко вре-

мени, к конкретному сроку. В обучении это может быть учебное занятие, неделя, четверть, учебный год, уровень обучения. Наличие временных рамок означает ограниченность цели во времени.

Таблица 1

Формулирование когнитивной цели

| Ученик будет знать / будет способен + глаголы | |
|---|--------------|
| Глагол | Предмет |
| Воспроизводить | Данные |
| Производить | Факты |
| Различать | События |
| Описывать | Процессы |
| Представлять | Термины |
| Узнавать | Понятия |
| Определять | Идеи |
| Идентифицировать | Правила |
| Пересказывать | Категории |
| Устанавливать | Теории и пр. |
| Истолковывать | |

Выявление проблем в формировании умения целеполагания происходило как на основе анализа литературы, письменных работ учителей и студентов (профессиональных проектов, аттестационных работ, конспектов учебных занятий), так и в процессе наблюдения за их практической деятельностью. Наблюдение происходило в процессе анализа и рецензирования профессиональных проектов, результатов профессиональной деятельности учителей математики Новосибирской области. При работе автора статьи экспертом аттестационной комиссии были выявлены проблемы как в формулировании целей педагогической деятельности, так и в их конкретизации с помощью задач и интерпретации результатов. Например, по теме профессиональной деятельности «Формирование познавательных УУД на уроках математики через групповую деятельность обучающихся» учитель формулирует цель, практически повторяя тему: «развивать познавательные УУД на уроках математики через групповую деятельность обучающихся».

Данная цель не является диагностической, измеримой, конкретной. Можно многократно организовывать групповую деятельность учащихся, но так и не развить универсальные учебные действия. Также не ясно, по каким критериям можно определить достижение указанной цели. В другом примере по теме «Системно-деятельностный подход в преподавании математики как основа реализации требований ФГОС» учителем сформулирована цель: «создание благоприятных условий для активной познавательной деятельности обучающихся на основе системно-деятельностного подхода на уроках математики и во внеурочной деятельности». При этом задачи сформулированы как отдельные цели, а не как конкретизация основной цели: «1) формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию; 2) построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; 3) использование технологий, способствующих реализации

системно-деятельностного подхода». Как видим, сформулированная цель также не отвечает требованиям SMART, не является диагностичной, конкретной, измеримой, а задачи не только не конкретизируют цель, но и часто бывают шире цели. Анализ конспектов и технологических карт учебных занятий, приложенных к аттестационным работам или вы-

полненных в рамках курсов повышения квалификации, также помог выявить проблемы в постановке учителями целей.

Проведенный анализ теоретических источников [8; 9; 22] и практических материалов педагогической деятельности учителей позволил выявить типичные ошибки при постановке целей, которые представим в виде таблицы 2.

Таблица 2

Типичные ошибки при постановке целей

| № п/п | Ошибка | Примеры (в контексте обучения математике) |
|-------|---|---|
| 1 | Подмена цели занятостью | Обучающиеся будут изучать свойства квадратичной функции |
| 2 | Формулировка через деятельность учителя | Познакомить учащихся со свойствами параллелограмма Научить учащихся решать текстовые задачи |
| 3 | Использование абстрактных категорий | Формирование всесторонне развитой личности Понимание значения математики в науке и жизни |
| 4 | Формулировка через процессы развития обучаемого | Сформировать интерес к предмету математики Сформировать умение анализировать свойства функций |
| 5 | Подмена цели системой задач | Ученики смогут вычислить дискриминант квадратного уравнения, определить количество корней и найти эти корни |
| 6 | Подмена цели темой | Ученики освоят тему «Многоугольники» Учащиеся узнают о неравенстве треугольника |
| 7 | Неверный масштаб цели: – слишком широкая цель, не достижимая за отведенное время (учебное занятие); – слишком узкая, легкая | Научиться решать текстовые задачи алгебраическим методом Научиться формулировать переместительное правило сложения целых чисел |

Большинство целей из приведенных в таблице примеров не позволяют учителю управлять процессом обучения, не являются диагностичными и измеримыми. В цели учебного занятия необходимо указание на то, какие конкретные знания и умения обучающихся планируется получить за определенный промежуток времени в конце занятия. Формулирование целей с помощью глаголов «познакомить», «создать условия», «сформировать» лишь указывает на то, что учитель собирается

делать на занятии, но не отражает планируемых результатов деятельности учащихся. Размытые, запутанные формулировки целей вызывают недостаточно ясное понимание целей обучающимися, неоднозначное их толкование, могут демотивировать учащихся в обучении. Предупреждение таких ошибок возможно при целенаправленном, специальном обучении целеполаганию как будущих, так и практикующих педагогов.

В процессе исследования проводилось курсовое обучение учителей математики

на базе Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования по темам «Обучение математике в условиях реализации ФГОС ООО и СОО», «Учебное занятие по математике в контексте требований ФГОС», «Технологии обучения математике по ФГОС общего образования», «Проектная деятельность учителя и учащихся в обучении математике» и др. Целью каждого курса повышения квалификации являлось совершенствование каких-либо профессиональных компетенций учителя. Хотя отдельно тема целеполагания не выделялась в тему курсовой подготовки, в рамках курсов обязательно проводилась работа по формированию или совершенствованию умения целеполагания.

Представим здесь фрагмент учебного занятия в рамках курсов повышения квалификации по теме «Учебное занятие по математике в контексте требований ФГОС ОО», разработанного совместно с преподавателями кафедры математического образования и проводимого автором статьи во время исследования. Тема занятия: «Целеполагание при разработке учебного занятия». Цель занятия: слушатель научится проектировать и оформлять фрагменты учебных занятий в части целеполагания. Критерий достижения цели: слушатель верно проектирует и оформляет фрагменты учебных занятий в части целеполагания. На этапе постановки проблемы препода-

ватель объявляет тему занятия «Целеполагание при разработке учебного занятия», далее предлагает слушателям курсов задание № 1: сформулировать цель и результат данного учебного занятия, записать их на стикер и приклеить на доску. После этого преподаватель формулирует задание № 2: проанализировать предложенные формулировки пяти различных целей учебных занятий при обучении математике школьников, содержащие явные ошибки. Некоторые слушатели испытывают затруднения как при выполнении задания № 1, так и при поиске ошибок в формулировании целей в задании № 2. Далее преподаватель стимулирует слушателей к формулированию проблемы. Основопологающим вопросом занятия становится вопрос «Каким образом можно формулировать цели учебного занятия?». Следующий этап занятия – знакомство с методом SMART для постановки целей. Преподаватель предлагает теоретический материал по использованию данного метода, после чего дает задание № 3: соотнести предложенные в заданиях 1 и 2 цели с требованиями SMART и заполнить таблицу соответствия. При проведении анализа выполненного задания № 3 в форме фронтальной беседы преподаватель делает акцент на взаимосвязи цели и результата, при этом объясняет методический прием «Зеркало» при постановке учебных целей. Суть данного приема отражена на рис. 1.

МЕТОДИКА «ЗЕРКАЛО»



Рис. 1. Методика «Зеркало»

После знакомства с методикой «Зеркало» слушатели выполняют задание № 4: исправить сформулированные в заданиях 1 и 2 цели с использованием данной методики. Следующий этап занятия заключается в отработке изученного приема. Преподаватель предлагает различным подгруппам слушателей дифференцированные задания: а) на соотнесение целей и результатов учебных занятий; б) на формулирование конкретных результатов по заданной цели и обратно; в) на проектирование фрагмента учебного занятия в части целеполагания. На этапе рефлексии слушатели заполняют анкету, содержащую вопросы по самооценке достижения цели данного занятия. По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство слушателей научились анализировать цели с помощью методики SMART, находить ошибки в формулировках целей и исправлять их, использовать методику «Зеркало» при формулировании цели учебного занятия.

В качестве итоговой контрольной работы по результатам курсовой подготовки учителям предлагалось разработать технологическую карту урока или учебного проекта. Шаблон разработки технологической карты учебного занятия, реализующего УУД, представлен в таблице 3.

В представленном шаблоне педагогу необходимо определить цель учебного занятия через планируемые результаты учащихся. При этом указанные в начале технологической карты планируемые предметные, метапредметные (познавательные, коммуникативные, регулятивные) и личностные результаты должны найти отражение при описании хода учебного занятия. Такая работа позволяет педагогу не только закрепить планируемые результаты по ФГОС, но и сформировать умение осознанно ставить цели на конкретное учебное занятие.

Шаблон разработки технологической карты учебного проекта представлен автором данной статьи в коллективной моно-

графии преподавателей Новосибирского государственного педагогического университета «Современные образовательные технологии в подготовке учителей математики, физики, информатики и экономики на основе традиций и инноваций» [25]. При разработке технологической карты учебного проекта учителям предлагается сформулировать цели учебного проекта через ожидаемые результаты, продукты проектной деятельности с ориентацией на формирование разных видов универсальных учебных действий.

Аналогичная работа проводилась автором на базе Новосибирского государственного педагогического университета при изучении курса «Организация проектной деятельности учащихся по математике» студентами 5-го курса по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» профиля «Математика и Информатика» в 2022/2023 учебном году. В рамках данного курса формирование умения целеполагания преломлялось через организацию проектной деятельности. В курсе были подробно рассмотрены все этапы разработки учебного проекта и управления им. При этом параллельно разрабатывался профессиональный проект учителя математики, активно использовались цифровые инструменты обучения. Постановке цели учебного проекта предшествует этап проблематизации и генерации идей, которому было посвящено отдельное учебное занятие. По выявлению проблемы преподавателем была организована специальная работа, в ходе которой студенты искали ответы на вопросы: чья это проблема? чего не хватает? в чем дефицит? в чем причины? какой образ будущего мы видим при решении проблемы? При проведении работы по генерации проектных идей в ходе занятия использовались такие методы развития креативного мышления, как мозговой штурм, метод шести шляп Эдварда де Боно, ментальные карты, «диаграмма

Исикавы», матрица возможностей Цвикки, инверсия и др. Студенты на занятия, работая в подгруппах, пробовали разные методы генерации идей, затем представляли результаты групповой работы. В качестве домашнего задания было предложено выполнить эту же работу с использованием цифровых ресурсов – редактора MindMeister, сервиса Coggle для создания

интеллект-карт. Формированию умения целеполагания при разработке учебного проекта было также посвящено отдельное занятие. Оно происходило по описанному выше на примере занятия для учителей математики плану, только для анализа предлагались цели учебных проектов. Вместо разработки фрагмента учебного занятия студенты заполняли таблицу 4.

Таблица 3

Технологическая карта учебного занятия, реализующего развитие УУД

| | | | |
|--|--|--------------------------|-----------------|
| Предмет | Математика | | Класс |
| Авторы УМК | | | |
| Тема учебного занятия | | | |
| Тип учебного занятия | | | |
| Цель занятия | | | |
| Планируемые образовательные результаты | | | |
| Предметные | Метапредметные | | Личностные |
| Пр1 Пр2 Пр3 | Коммуникативные: к1 к2 к3 Регулятивные р1 р2 р3 Познавательные П1 П2 П3 | | Л1 Л2 |
| Технологии обучения | | | |
| Методы обучения | | | |
| Средства обучения | | | |
| Необходимое аппаратное и программное обеспечение | | | |
| Дидактические разработки | | | |
| Организационная структура урока | | | |
| Этапы учебного занятия | Деятельность учителя | Деятельность обучающихся | Развиваемые УУД |
| I. Орг. момент | | | |
| II. Актуализация знаний | | | |
| ... | | | |
| Итог урока | | | |

Цели учебного проекта

| Цель | Тема УП | Тип проекта | Результат | Комментарии |
|---|---------|-------------|-----------|-------------|
| Систематизировать материал по теме «Симметрия» | | | | |
| Подготовить выставку фотографий и рисунков по теме «Симметрия вокруг нас» | | | | |
| Обобщить методы решения текстовых задач | | | | |
| Составить справочник по методам решения текстовых задач | | | | |
| Исследовать свойства арифметико-геометрической последовательности | | | | |
| Доказать теорему Пифагора разными способами | | | | |
| Изучить применение метода интервалов при решении неравенств | | | | |
| Составить сборник по решению геометрических задач координатным методом | | | | |

На основе данной цели проекта необходимо было сформулировать тему учебного проекта, определить его тип (исследовательский, практико-ориентированный, информационный, творческий), описать результат в виде продукта деятельности. При этом при обнаружении ошибки в формулировке цели исправить и записать ее в столбец «Комментарии».

В конце занятия была проведена рефлексия на основе анализа записанных на стикерах в начале занятия целей. На следующем занятии проводилось определение и конкретизация цели выбранного для разработки по подгруппам профессионального проекта по проблеме формирования вычислительных навыков при обучении математике. Среди групповых проектов были «Разработка справочника-тренажера по формированию вычислительных навыков учащихся 5–6-х классов», «Разработка дидактического материала “Вычислительные минутки” на уроках математики в основной школе», «Настольная игра “Математический счет” в обучении математике учащихся основной школы», «Разработка

настольной игры “Математические карты” для учащихся 5–6 классов». Параллельно с изучением следующих этапов проекта студенты преломляли изученный материал через призму проблемы своего проекта. На завершающем занятии каждая подгруппа представила на защиту свой проект. При этом студенты продемонстрировали сформированность регулятивных умений по разработке проекта, в том числе и умения целеполагания. Цель проекта как ожидаемый результат красной нитью проходила через всю работу над проектом. В анкетировании по результатам изучения курса студенты отметили значимость умения целеполагания как в разработке проекта, так и в других аспектах деятельности учителя.

Аналогичную работу по формированию умения целеполагания целесообразно проводить и при изучении будущими учителями методических курсов и практикумов.

Заключение. Таким образом, умение целеполагания является одним из основных профессиональных умений, подлежащих формированию при обучении будущих учителей-педагогов и совершенствова-

нию в рамках курсов повышения квалификации и индивидуальных стажировок работающих учителей. Умение целеполагания предполагает четкую формулировку целей в соответствии с методикой SMART, разбивку целей на реализуемые задачи, помогающие достижению цели, мотивацию к выполнению всех мероприятий по достижению цели, выбор критериев оценивания и проведение объективной оценки достижения цели.

Выявленные в ходе исследования затруднения педагогов в формулировке це-

лей на разных этапах профессиональной деятельности (при проектировании учебного занятия, разработке учебного или профессионального проекта, представлении результатов профессиональной деятельности) позволили определить содержание и методику работы по формированию и совершенствованию умения педагогического целеполагания. Наиболее приемлемыми технологиями для этой работы являются технологии на основе деятельностного подхода, проблемное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

Список источников

1. *Кларин М. В.* Технология постановки целей // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 50–65.
2. *Анимова Н. П.* Психология постановки учебных целей: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 267 с.
3. *Анимова Н. П.* Сравнительный анализ дефицитов в формировании педагогических ценностей на разных этапах профессионализации // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6 (123). – С. 46–56.
4. *Володина О. В.* Обактуальности проблемы целеполагания для обеспечения развития интеллектуальной культуры личности будущих учителей средствами иноязычного образования // Педагогические мастерские: сборник научных трудов. Выпуск 19. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 28–30.
5. *Мазилев В. А., Слепко Ю. Н., Костригин А. А.* Развитие рефлексивных способностей студентов – будущих учителей начальных классов // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 470–485.
6. *Игонина Е. В., Шиман М. Ю.* О проблеме постановки целей обучения студентов профессиональных образовательных организаций // Управление качеством среднего профессионального образования: материалы Региональной научно-практической конференции. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования», 2020. – С. 262–268.
7. *Левитес Д. Г.* Принцип дидактического кольца как регулятор целеполагания в обучении // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 9. – С. 52–60.
8. *Левитес Д. Г.* Психолого-дидактическое целеполагание в педагогической деятельности: опыт постановки проблемы и выдвижения гипотезы // Актуальные проблемы психологии в образовании и социальной сфере. сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2021. – С. 157–166.
9. *Левитес Д. Г.* Теория педагогического целеполагания // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 9–18.
10. *Мишеринов В. А.* Целеполагание как системообразующая основа профессиональной деятельности педагога // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Журавлева Василия Ивановича / отв. ред. Н. А. Горлова. – М.: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 236–245.
11. *Есенкова Т. Ф.* Целеполагание как условие результативности деятельности современного педагога // Поволжский педагогический поиск. – 2016. – № 3 (17). – С. 53–57.
12. *Кравцов В. В.* Педагогическое проектирование в деятельности учителя общеобразовательной школы: целе-ценностные основания // Методологические ориентиры субъектов опережающего образования: сборник статей. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2021. – С. 358–366.

13. Мурзина Н. П. Педагогическое целеполагание в деятельности учителей школы: истоки проблем в теории и практике // Школьные технологии. – 2019. – № 5. – С. 12–17.
14. Сиденко Е. А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения // Образование и наука. – 2012. – № 8 (97). – С. 5–25.
15. Лях Ю. А. Цели обучения современного образования // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (54). – С. 86–92.
16. Дворяткина С. Н., Карапетян В. С., Розанова С. А. Множественность целеполагания в педагогической деятельности: математика на шахматной доске // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 4. – С. 81–92.
17. Дмитриева О. А., Борисова Л. В., Тихоновская Л. Е. Целеполагание как пространство рефлексии современного урока // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, № 3-1. – С. 261–266.
18. Любушкина Л. А., Молокова В. Н. Психологические особенности постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2020. – С. 225–228.
19. Ерохина Л. Ю. Система заданий в процедуре совместного целеполагания образовательной деятельности // Человек. Социум. Общество. – 2019. – № 3. – С. 20–23.
20. Ахмадишина Э. К. Некоторые приемы работы учителя по формированию умения целеполагания // Приоритетные направления развития науки и образования: сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 62–64.
21. Ермакова А. Г., Калиакперова Т. Н., Булыга Л. А. Приёмы работы учителя по формированию у обучающихся умения целеполагания // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2021. – № 4. – С. 222–228.
22. Котова Н. В., Ильясова Д. С., Журба Л. В., Пазылова Г. Ш., Рахымжанова Б. К. Формативное оценивание в обучении: SMART-цели и критерии успешности. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 42 с.
23. Иващенко Г. А., Ларева А. П. Целеполагание по методу SMART в дисциплинах профессионального цикла направления «Информационные системы и технологии» как механизм самореализации // Информатика и образование. – 2020. – № 7 (316). – С. 40–46.
24. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения / отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2011. – 255 с. – (Библиотека журнала «Директор школы». Педагогика; Вып. № 7, 2011).
25. Рудакова Е. А. Подготовка учителя к использованию проектной технологии при реализации ФГОС общего образования // Современные образовательные технологии в подготовке учителей математики, физики, информатики и экономики на основе традиций и инноваций: монография / под науч. ред. Е. В. Андриенко, Т. Н. Добрыниной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 227–238.

References

1. Klarin, M. V., 2005. Technology of goal setting. School technologies, no. 2, p. 50–65. (In Russ.)
2. Ansimova, N. P., 2006. Psychology of setting educational goals: monograph. Yaroslavl: YAGPU Publ., 267 p. (In Russ.)
3. Ansimova, N. P., 2021. Comparative analysis of deficits in the formation of pedagogical values at different stages of professionalization. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 6 (123), pp. 46–56. (In Russ.)
4. Volodina, O. V., 2022. On the relevance of the problem of goal-setting to ensure the development of the intellectual culture of the personality of future teachers by means of foreign language education. Pedagogical workshops. Collection of scientific papers, Issue 19. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, pp. 28–30. (In Russ.)
5. Mazilov, V. A., Slepko, Yu. N., Kostrigin, A. A., 2022. Development of reflexive abilities of students future primary school teachers. Prospects of science and education, no. 3 (57), pp. 470–485. (In Russ.)
6. Igonina, E. V., Shiman, M. Yu., 2020. On the problem of setting learning goals for students of professional educational organizations. Quality management of secondary vocational education. Materials of the Regional scientific and practical

- Conference. Yekaterinburg: GAOU DPO of the Sverdlovsk region "Institute of Education Development", pp. 262–268. (In Russ.)
7. Levites, D. G., 2021. The principle of the didactic ring as a goal setting regulator in teaching. *Pedagogy*, vol. 85, no. 9, pp. 52–60. (In Russ.)
8. Levites, D. G., 2021. Psychological and didactic goal-setting in pedagogical activity: the experience of problem formulation and hypotheses. Actual problems of psychology in education and the social sphere. collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Murmansk: Murmansk Arctic State University, pp. 157–166. (In Russ.)
9. Levites, D. G., 2010. Theory of pedagogical goal-setting. *School technologies*, no. 5, pp. 9–18. (In Russ.)
10. Mizherikov, V. A., 2022. Goal-setting as a system-forming basis of a teacher's professional activity. *Zhuravlev readings. Transformational processes in pedagogical science and education. Materials of the VI International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of Vasily Ivanovich Zhuravlev. Editor-in-chief: N. A. Gorlova. Moscow: Moscow State Regional University Publ.*, pp. 236–245. (In Russ.)
11. Esenkova, T. F., 2016. Goal-setting as a condition for the effectiveness of the activity of a modern teacher. *Volga pedagogical search*, no. 3 (17), pp. 53–57. (In Russ.)
12. Kravtsov, V. V., 2021. Pedagogical design in the activity of a secondary school teacher: goal-value foundations. Methodological guidelines of subjects of advanced education. Collection of articles. Vladivostok: Far Eastern Federal University, pp. 358–366. (In Russ.)
13. Murzina, N. P., 2019. Pedagogical goal-setting in the activities of school teachers: the origins of problems in theory and practice. *School technologies*, no. 5, pp. 12–17. (In Russ.)
14. Sidenko, E. A., 2012. Professional development of a teacher in the conditions of introduction of a new generation of FGOS. *Education and Science*, no. 8 (97), pp. 5–25. (In Russ.)
15. Lyakh, Yu. A., 2020. Goals of teaching modern education. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 4 (54), pp. 86–92. (In Russ.)
16. Dvoryatkina, S. N., Karapetyan, V. S., Rozanova, S. A., 2019. The multiplicity of goal-setting in pedagogical activity: mathematics on a chessboard. *Higher education in Russia*, vol. 28, no. 4, pp. 81–92. (In Russ.)
17. Dmitrieva, O. A., Borisova, L. V., Tikhonovskaya, L. E., 2020. Goal-setting as a space of reflection of a modern lesson. *Pedagogical Journal*, vol. 10, no. 3-1, pp. 261–266. (In Russ.)
18. Lyubushkina, L. A., Molokova, V. N., 2020. Psychological features of setting educational goals in the joint activity of teachers and students. Interaction of science and society: problems and prospects. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Ufa: OMEGA SCIENCES LLC, pp. 225–228. (In Russ.)
19. Erokhina, L. Yu., 2019. The system of tasks in the procedure of joint goal-setting of educational activities. *Man. Society. Society*, no. 3, pp. 20–23. (In Russ.)
20. Akhmadishina, E. K., 2020. Some methods of the teacher's work on the formation of goal-setting skills. In the collection: Priority directions of development of science and education. collection of articles of the XII International Scientific and Practical Conference: at 2 o'clock. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), pp. 62–64. (In Russ.)
21. Ermakova, A. G., Kaliakperova, T. N., Bulyga, L. A., 2021. Methods of teacher's work on the formation of students' goal-setting skills. *Scientific Almanac of the Association France-Kazakhstan*, no. 4, pp. 222–228. (In Russ.)
22. Kotova, N. V., Ilyasova, D. S., Zhurba, L. V., Pazylova, G. Sh., Rakhymzhanova, B. K., 2015. Formative assessment in training: SMART goals and success criteria. Astana: AOO "Nazarbayev Intellectual schools" Center of Pedagogical Excellence, 42 p. (In Russ.)
23. Ivashchenko, G. A., Lareva, A. P., 2020. Goal-setting by the SMART method in the disciplines of the professional cycle of the direction "Information systems and technologies" as a mechanism of self-realization. *Informatics and education*, no. 7 (316), pp. 40–46. (In Russ.)
24. Bershadsky, M. E., 2011. Cognitive learning technology: theory and practice of application, ed. by M. A. Ushakov. Moscow: September, 255 p. (Library of the magazine "School Director". Pedagogy; Issue no. 7, 2011) (In Russ.)

25. Rudakova, E. A., 2017. Teacher preparation for the use of project technology in the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education. Modern educational technologies in the training of teachers of mathematics, physics, computer science and economics based on traditions and innovations: monograph. Under the scientific editorship of E. V. Andrienko, T. N. Dobrynina. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 227–238. (In Russ.)

Информация об авторе

Е. А. Рудакова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и информатики, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; доцент кафедры геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет; earudakova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5590-1082>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Elena A. Rudakova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Computer Science, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers; Assoc. Prof. of the Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics, Novosibirsk State Pedagogical University, earudakova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5590-1082>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 12.01.2023

Принята к публикации 15.03.2023

Submitted 12.01.2023

Accepted for publication 15.03.2023

Научная статья
УДК 372.016:811*40 + 009.9
DOI: 10.15293/1813-4718.2302.09

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов-старшекурсников на основе технологии веб-квестов в педагогическом вузе

Антропова Римма Михайловна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетенции на иностранном языке в педагогическом вузе у студентов-старшекурсников. Анализируются этапы работы над веб-квестом с точки зрения коммуникативного взаимодействия студентов в условиях цифровизации учебного процесса.

Цель статьи – обосновать эффективность применения образовательной технологии веб-квестов в учебном процессе с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-педагогов на старших курсах педагогического вуза.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось в рамках внедрения системы проектного обучения в программу дисциплины «Иностранный язык» / «Практика устной и письменной речи» на старших курсах Института детства и факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета с целью расширения интерактивных методов формирования и совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся. В качестве методов использовались анализ методической, психолого-педагогической и специальной научной/профессиональной литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение за коммуникативной деятельностью обучаемых, анализ экспериментальных данных, полученных при анкетировании.

Результаты исследования. В статье описаны коммуникативные действия студентов на иностранном языке поэтапно в соответствии с логикой построения веб-квеста. Они также соотнесены с «идеальным паттерном» – коммуникативной культурой педагога. Названы некоторые особенности иноязычной коммуникации студентов – будущих учителей: использование высоких тонов – на фонетическом уровне; преобладание императивности речи – на грамматическом уровне; эксплуатация одних и тех же языковых клише в различных коммуникативных ситуациях вместо разнообразных языковых формул – на лексическом уровне. Разработан и прошел апробацию ряд веб-квестов по тематике «Человек и окружающая среда» на факультете иностранных языков и Институте детства для специальностей с профильным иностранным языком.

Заключение. Проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции является одной из ключевых у педагогов, преподающих иностранный язык. В условиях цифровизации образования педагоги высшей школы обращаются к методам преподавания иностранного языка, сочетающим интенсивное развитие языковой компетенции и использования интернета. Такой синтез позволяет им добиться высоких результатов вовлеченности студентов в коммуникативную деятельность и, как следствие, развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; иноязычная коммуникативная компетенция; образовательная технология; веб-квест; дистанционное обучение; цифровизация образования

Для цитирования: Антропова Р. М. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов-старшекурсников на основе технологии веб-квестов в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 95–102. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.09>

Scientific article

Developing Foreign Language Communicative Competence of Senior Students on Basis of Web-quests Technology at the Pedagogical University

Rimma M. Antropova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the problem of developing communicative competence in a foreign language in a pedagogical university for undergraduate students. The stages of work on a web quest are analyzed from the point of view of communicative interaction of students in the context of digitalization of the educational process.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the use of the educational technology of web quests in the educational process in order to form a foreign language communicative competence of student teachers in the senior courses of a pedagogical university.

Methodology and research methods. The study was carried out as part of the introduction of a project-based learning system into the program of the discipline “Foreign Language” / “Practice of Oral and Written Speech” at the senior courses of the Institute of Childhood and the Faculty of Foreign Languages of the Novosibirsk State Pedagogical University in order to expand interactive methods for the formation and improvement of the communicative competence of students. The methods used were the analysis of methodological, psychological-pedagogical and special scientific/professional literature on the research problem, pedagogical observation of the students’ communicative activity, analysis of experimental data obtained during the survey.

Research results. The article describes the communicative actions of students in a foreign language in stages in accordance with the logic of building a web quest. They are also correlated with the “ideal pattern” – the teacher’s communicative culture. Some features of foreign language communication of students – future teachers – the use of high tones at the phonetic level are named. The predominance of imperative speech at the grammatical level. At the lexical level – the exploitation of the same language clichés in various communicative situations instead of various language formulas. A number of web quests on the topic “Man and the Environment” were developed and tested at the Faculty of Foreign Languages and the Institute of Childhood for specialties with a specialized foreign language.

Conclusion. The problem of developing foreign language communicative competence is one of the key ones for teachers teaching a foreign language. In the context of the digitalization of education, higher education teachers are turning to methods of teaching a foreign language, combining the intensive development of language competence and the use of the Internet. Such a synthesis allows them to achieve high results in the involvement of students in communicative activities and, as a result, the development of foreign language communicative competence.

Keywords: information and communication technologies; foreign language communicative competence; educational technology; web quest; distance learning; digitalization of education

For citation: Antropova, R. M., 2023. Developing foreign language communicative competence of senior students on basis of web-quests technology at the pedagogical university. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 95–102. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.09>

Введение, постановка проблемы. Последние два учебных года в условиях пандемии преподаватели вынуждены были работать в условиях дистанционного формата

обучения и искать новые формы работы с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1; 2]. Мы находимся в постоянном поиске ответов на вопросы: каково содержание образования и «инструментарий» / способы доставки содержания до обучаемых? как сделать так, чтобы получение знаний превратилось в увлекательный процесс поиска и обработки информации, ее структурирования и презентации в виде словесного отчета и слайд-шоу, которые отразят глубину проникновения и осознание темы? Эта сложная задача усложняется многократно, когда речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция является ключевой, обеспечивающей эффективное речевое поведение в различных коммуникативных ситуациях [3]. Иноязычная коммуникативная компетенция дает возможность вступать в общение с представителями иного языка, другой культуры. Представляет собой синтез речевой, лингвистической, компенсаторной, социокультурной и учебно-познавательной компетенций. Фактически иноязычная коммуникативная компетенция – это синтез нескольких компетенций, опирающихся друг на друга.

Цель статьи – обосновать эффективность применения образовательной технологии веб-квестов в учебном процессе с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-педагогов на старших курсах педагогического вуза по специальности «Педагогика и начальное образование», «Педагогика и дошкольное образование», «Педагогика и иностранный язык».

Обзор научной литературы, посвященной вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-старшекурсников педагогического университета, ее компонентам и критериям, а также образовательной технологии веб-квестов, проведен на основе анализа научных работ российских и зарубежных уче-

ных [4; 5; 6; 7].

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (М. Н. Вятюнцев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Дж.Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймс, Д. Равен, Е. G. Belyakova и др.).

Иноязычная коммуникативная компетенция не приравнивается автоматически к знанию фонетики, грамматики, лексики. Она требует нечто более широкое: знание социокультурного контекста. Иноязычная коммуникативная компетенция, по мнению отечественных исследователей (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.), – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

Федеральный государственный образовательный стандарт обуславливает основное назначение обучения иностранному языку как формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Однако в современной школе наблюдается недостаточная практическая разработанность методов, приёмов и моделей коммуникативного образования средствами иностранного языка. Реализация требований Федеральных государственных образовательных стандартов инициирует необходимость подготовки специалистов, готовых к развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в новых исторических условиях. При реализации подготовки будущих учителей необходимо более полно рассматривать разные подходы к определению понятия, содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции, а также анализировать требования и создавать условия, способствующие формированию коммуникативной компетенции учащихся [8].

Безусловно, новые образовательные технологии (в частности технология веб-квестов), связанные с цифровизацией образования и построением индивидуальной траектории обучающихся, дают современному учителю иностранного языка вдохновение и импульс, поскольку визуализируют достигнутые результаты. Монологическая/диалогическая речь, насыщенная специальной лексикой по конкретной теме, соединенная с формулами вежливости, подкрепленная видеорядом заранее выполненной презентации – таков положительный итог выполнения веб-квеста.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось в рамках внедрения системы проектного обучения в программу дисциплины «Иностранный язык» / «Практика устной и письменной речи» на старших курсах Института детства и факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета с целью расширения интерактивных методов формирования и совершенствования коммуникативной компетенции обучающихся. В качестве методов использовались анализ методической, психолого-педагогической и специальной научной/профессиональной литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение за коммуникативной деятельностью обучаемых, анализ экспериментальных данных, полученных при анкетировании.

Результаты исследования, обсуждение. Для старшекурсников, обучающихся на третьем курсе Института детства по специальности «Начальное образование и Иностранный язык» и «Дошкольное образование и Иностранный язык» и факультете иностранных языков, создание искусственной языковой среды на практических занятиях по курсу «Практика устной и письменной речи» не является проблемой. У них уже накоплен большой словарный запас. Они обладают необходимыми грамматическими и фонетическими

знаниями, чтобы свободно вступать в беседу и выражать свою точку зрения. Кроме того, у них в активе есть этикетные фразы общения, которые помогают вести дискуссию на вежливом цивилизованном уровне.

Коммуникативная компетенция дает умение студентам-старшекурсникам строить связное речевое высказывание: монологическое, диалогическое, полилогическое. А интернет сегодня является «родной» виртуальной средой для поколения миллениалов, рожденных в 2000-х. Интернет для них – главный источник информации, а не ТВ, радио, газеты, журналы, как двадцать лет назад. Они «просрели пальцами» в смартфонах, «родились с планшетами в руках» и уже не в Советском Союзе. И современные педагогические технологии настолько популярны у двадцатилетних студентов, что их неиспользование менее понятно им, чем их использование. Сегодняшнее занятие без ИКТ – это не современно.

Итак, рассмотрим подробнее педагогическую технологию веб-квестов, которая по сути представляет интернет-проект. По форме веб-квесты могут быть индивидуальными и групповыми. В основе их лежат элементы проблемного обучения, направленные на активизацию поисково-познавательной деятельности и развитие когнитивных навыков и умений учащихся [4]. Суть технологии можно также определить, как исследовательски-ориентированная деятельность, в которой вся информация добывается учащимися из интернета. Иными словами, цель веб-квестов – применить умение поиска информации по исследовательской теме и по мере возможностей студентов прийти к какому-то обобщению набранного материала. Желательно, чтобы было указано несколько путей решения проблемы.

Таким образом, через поиск, многообразное и обширное чтение, говорение и осознание (анализ-синтез) студенты погружаются в иноязычную аутентич-

ную среду.

Элементы – составляющие веб-квеста, обязательные для того, чтобы он был технологически завершенным: введение, задание, процесс, ресурсы, обсуждение (оценка результата) и заключение. Последний элемент есть подведение итогов, презентация и защита проекта [9].

Первопроходцем образовательной технологии веб-квестов является профессор Б. Додж из Университета Сан-Диего (США). Им разработана методика планирования и разработки учебных веб-квестов. Для удобства преподавателей мы рекомендуем воспользоваться англоязычным сайтом профессора Б. Доджа – <http://webquest.org/index.php>: здесь собраны уже существующие в сети вебквесты, размещены рекомендации по составлению собственных проектов, предоставлена возможность разместить авторский веб-квест. В разделе «Find WebQuests» пользователь может выбрать подходящий веб-квест из более 2,5 тысяч проектов, созданных и собранных в единый онлайн-каталог сотрудниками Университета Сан-Диего (США). Для этого необходимо войти в подраздел «Free Text Search». Другой подраздел, «QuestGarden Search», предлагает поиск веб-квестов (из более чем 20 000), разработанных и загруженных на сайт преподавателями из разных стран. Если же вам не удалось найти интересный проект в указанных категориях, то поиск можно продолжить в «Google Search» (хотя авторы и указывают на то, что здесь качество всех проектов ими не проверялось). Если же появилась необходимость в создании авторского веб-квеста, то на помощь придет раздел «Create WebQuests». Здесь вы найдете пошаговые инструкции по составлению каждого проектного этапа, проанализируете примеры веб-квестов, получите оформленные образцы страниц и т. д., что значительно облегчит работу. Раздел «Share WebQuests» предназначен для тех, кто готов поделиться удачными сценари-

ями проектов на английском языке. Для этого, кроме непосредственно плана веб-квеста, необходимо заполнить анкету, ответив на ряд вопросов. Не менее интересен и информативен раздел «Useful Resources». Здесь расположены ссылки на различные ресурсы, которые могут быть полезны преподавателям, работающим в формате веб-квеста. Например, подраздел «Concepts & Definitions» знакомит пользователя с теоретической базой: статьи, интервью, терминология, дискуссии педагогов из разных стран. Подраздел «Implementation Reports» рассказывает об опыте отдельных учебных групп в применении веб-квестов. Зайдя в подраздел «WebQuest Development», пользователь найдет ссылки на онлайн-ресурсы, которые помогут при создании собственного веб-квеста: статьи, посвященные трудностям в разработке проектов, образцы удачного дизайна, таблицы оценивания студенческих работ и т. д. В подразделе «Complete Workshops» все желающие могут найти инструкции и рекомендации, а также записаться на дистанционные курсы по разработке веб-квестов [4].

Е. М. Шульгина отмечает, что «принцип предметности позволяет “наполнять содержанием” образовательный процесс. Без него понятия метапредметность, межпредметность, ведущие виды деятельности, практическое сознание, а также и другие виды понятия, которые должны сформироваться в сознании обучаемого в процессе его образования, окажутся лишь теоретическими схемами, не “привязанными” к реальному образованию и жизни» [9, с. 18].

Мы должны упомянуть метапредметность нашей дисциплины – иностранный язык. Язык не существует сам по себе. Он всегда отражает время, чаяния людей, живущих в этом времени.

Обратимся к нашему опыту. Проблема сохранения чистоты среды нашего обитания – злободневная проблема нашего времени. Ее пытаются решать все: от масти-

тых экологов и научно-исследовательских институтов до первоклашек, занятых сбором колпачков от ПЭТ-бутылок. Она касается всех и каждого. Актуальность сохранения окружающей среды была подтверждена на самом высоком политическом уровне: завершившимися Валдайским политическим форумом в России, Форумом по проблемам экологии в Глазго в Великобритании (2021 г.).

В рамках программы 3-го курса дисциплины «Практика устной и письменной речи» предусматривается изучение, на наш взгляд, одной из самых сложных, vitalных тем – «Человек и природа». Тема чрезвычайно актуальна для формирования навыков межкультурной коммуникации и становления мировоззрения молодого поколения будущих педагогов. В учебнике В. Д. Аракина эта тема традиционно представлена отрывком из художественного произведения и дискуссионными текстами, разговорными темами и расширенным вокабуляром по теме. К сожалению, в формате бумажного учебника некоторые тексты утрачивают свою актуальность. Например, текст, открывающий дискуссионную секцию, посвящен Акту о контроле за загрязнением 1974 года в Великобритании. Безусловно, он интересен с лингвистической точки зрения, но с позиций 2021 года он уже скорее относится к истории. Поэтому, расширяя рамки изучаемой темы, в качестве домашнего задания мы просим студентов зайти на правительственные сайты и отыскать название правовых документов, регулирующих вопросы защиты окружающей среды в Российской Федерации. Следующий шаг – переходим с федерального уровня на региональный. Задание формулируется так: найдите правовые документы, которые регулируют охрану окружающей среды на уровне Новосибирской области и областного центра Новосибирска. Далее студенты получают задание отобрать интернет-ресурсы – видеоматериалы по теме. Видео – хорошее дополнение к осознанию

глобальности проблемы бытия. Съемки с дронов верхового пожара в Якутии, Челябинской области, наводнения в Хабаровском крае и Крыму, разрушительные смерчи в различных регионах нашей страны и мира, изменение климата. Все это картины только что ушедшего лета и осени. Видеоматериалы имеют сильнейшее эмоциональное воздействие на учащихся. Они сопровождаются комментариями студентов: сколько человек погибло, сколько поселков, гектаров лесов выгорело, сколько животных исчезли. Все предыдущие задания мы рассматриваем как введение/погружение в тему. Затем мы даем домашнее задание просмотреть дома художественный фильм «The Day After Tomorrow». На следующем занятии студенты должны охарактеризовать поведение главных героев фильма – альтруистов по натуре, представителей науки, полиции, армии, государства в лице Президента и вице-президента. Художественное произведение является художественным переосмыслением реальности. Оно, как правило, также имеет воздействие на эмоциональную сферу студентов и дает эмоциональный отклик, является триггером мыслительного процесса учащихся [10; 11].

Критерии выставления оценок студенты уже знают. Они проговариваются преподавателем заранее. Мы используем как текущие, так и тематические оценки. На последнем этапе студенты получают индивидуальные задания – перечень мини-проектов: эко-дом, эко-еда, эко-одежда, эко-среда большого города, проблемы безопасности окружающей среды на больших предприятиях Новосибирска (например, завод химконцентратов, ТЭЦ-5), экологические проблемы в Казахстане, проблемы сохранения отдельных видов животных и растений и т. д. Такие проекты всегда интересны студентам, так как направлены на их ближайшее окружение. Параллельно они собирают ресурсы в сети, формулируют проблему, готовят презентацию и уст-

ное выступление. На одном из конечных занятий студенты делают устное сообщение. Задание остальным студентам – выступить в коммуникацию и задать вопросы по выступлению/организовать дискуссию. Это задание мы приравниваем к обсуждению. И последний этап – заключение. Как правило, этот этап проводит сам преподаватель. Расставляет тематические оценки: оценивает активность студентов, научность их сообщений, умение вести дискуссию.

Заключение. По результатам тестирования студенты отмечают, что в ходе работы над веб-квестом у них увеличивается объем лексических единиц по теме. До пятидесяти процентов. Возрастает желание поделиться полученными знаниями – 20 %. Использование речевых образцов и клише поднимается на 10 %. Умение переформулировать вопрос и задать в другой форме возрастает на 10 %. По нашим наблюдениям мягкая коррекция речи участников веб-квеста со стороны преподавателя помогает им преодолеть некоторые ошибки

коммуникации: использование высоких тонов – на фонетическом уровне; преобладание императивности речи – на грамматическом уровне; эксплуатация одних и тех же языковых клише в различных коммуникативных ситуациях вместо разнообразных языковых формул – на лексическом уровне.

Проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции является одной из ключевых у педагогов, преподающих иностранный язык. В условиях цифровизации образования педагоги высшей школы обращаются к методам преподавания иностранного языка, сочетающим интенсивное развитие языковой компетенции и использования интернета. Такой синтез позволяет им добиться высоких результатов вовлеченности студентов в коммуникативную деятельность и, как следствие, развития иноязычной коммуникативной компетенции. Веб-квесты – новая форма проведения занятий. Эффективность ее доказана опытом многих педагогов по всей стране и за рубежом.

Список источников

1. *Антропова Р. М.* Инфокоммуникация как фактор профессиональной социализации будущего учителя // Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2004. – С. 212–217.
2. *Антропова Р. М.* Ситуативное использование интернета на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах в педагогическом вузе // Социо-кросс-культурный подход в интегрированном образовательном пространстве системы «школа – вуз»: коллективная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – С. 97–102.
3. Практический курс английского языка. 3 курс / под ред. В. Д. Аракина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 431 с.
4. *Захарова Е. Н.* Некоторые аспекты использования веб-квестов в преподавании английского языка в вузе. – URL: <https://www.sgu.ru/default/files/textdocsfiles/2015/03/05/zaharova> (дата обращения: 28.11.2021).
5. *Кичерова М. Н., Ефимова Г. З.* Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 5. – С. 1–9.
6. *Ивлева Н. В.* Образовательный веб-квест как инновационная образовательная технология при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 6. – С. 12–19.
7. *Левецкая А. А., Фёдоров А. В.* Роль и значение веб-квеста в современном образовании // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 73–85.
8. *Тяюрская Н. П.* Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный российский опыт // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 83–87. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23099774> (дата обращения: 01.08.2022).
9. *Шульгина Е. М.* Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квестов // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 52–59.

10. Подуфалов Н. Д. О проблемах разработки и применения цифровых и сетевых технологий в образовании // Педагогика. – 2022. – № 3. – С. 17–30.

11. Halat E. Good teaching methods: Web quests // Information Center: Journal of educational strategies, problems and ideas. – 2008. – Vol. 81, № 3. – P. 109–112.

References

1. Antropova, R. M., 2004. Infocommunication as a factor of professional socialization of the future teacher. Ethnogenesis and civilizational perspectives in the education of Russia: Materials of the international scientific-practical conference. Novosibirsk, pp. 212–217. (In Russ.)

2. Antropova, R. M., 2020. Situational use of the Internet in foreign language classes at non-linguistic faculties in a pedagogical university. Socio-cross-cultural approach in the integrated educational space of the “school-university” system: collective monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 97–102 (In Russ.)

3. Practical English course. 3 course: ed. V. D. Arakina. Moscow: Humanitarian. ed. center VLADOS, 2007, 431 p. (In Russ.)

4. Zakharova, E. N., 2015. Some aspects of the use of web quests in teaching English at a university. Available at: <https://www.sgu.ru/default/files/textdocsfiles//03/05/zaharova> (accessed 28.11.2021) (In Russ.)

5. Kicherova, M. N., Efimova, G. Z., 2016. Educational quests as a creative pedagogical technology for new generation students. World of Science, vol. 4, no. 5, pp. 1–9. (In Russ.)

6. Ivleva, N. V., 2010. Educational web-quest as innovative educational technology in foreign language. Actual problems of humanitarian and natural sciences, no. 6, pp. 12–19 (In Russ.)

7. Levitskaya, A. A., Fedorov, A. V., 2010. The role and importance of the web quest in modern education. School technologies, no. 4, pp. 73–85. (In Russ.)

8. Tayurskaya, N. P., 2015. Foreign language communicative competence: foreign Russian experience. Humanities vector, no. 1 (41), pp. 83–87. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23099774> (accessed 01.08.2022) (In Russ.)

9. Shulgina, E. M., 2020. Formation of the speech competence of schoolchildren based on the technology of web quests. Foreign languages at school, no. 10, pp. 52–59 (In Russ.)

10. Podufalov, N. D., 2022. On the problems of development and application of digital and network technologies in education. Pedagogy, no. 3, pp. 17–30. (In Russ.)

11. Halat, E., 2008. Good teaching methods: Web quests. Information Center: Journal of educational strategies, problems and ideas, vol. 81, no. 3, pp. 109–112. (In Eng.)

Информация об авторе

Р. М. Антропова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, кафедры английского языка, кафедры лингвистики и теории перевода факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, slender@ngs.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-6871-2936>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Rimma M. Antropova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Foreign Languages Chair, the English Language Chair, Linguistics and Theory of Translation Chair of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, slender@ngs.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-6871-2936>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 15.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 15.02.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 378.6

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.10

Педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера как условие профессиональной подготовки будущих актёров (компетентностный анализ)

Зотова Ирина Николаевна¹

¹ Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, Саратов, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема расширения применения профессиональных компетенций концертмейстера, ставится вопрос рассмотрения концертмейстера как субъекта педагогической деятельности в рамках подготовки будущих актёров в театральном вузе, вводится понятие «концертмейстер-педагог».

Цель статьи заключается в обосновании целесообразности педагогической ориентированности деятельности концертмейстера как необходимого условия полноценного освоения будущими актёрами профессиональных компетенций, с последующим применением этих знаний на практике.

Методология. В статье дается обзор теоретико-методического наследия ведущих концертмейстеров, публикаций современных исследователей (Е. М. Шендеровича, В. Н. Чачавы, В. Н. Бикташева, Н. А. Равчеевой, Е. Р. Азеевой и др.), которые посвящены концертмейстерской работе. Автор рассматривает профессиональные компетенции концертмейстера с точки зрения их ориентированности на педагогическую деятельность в театральном вузе, а также конкретизирует виды педагогической деятельности концертмейстера и формы её применения в системе профессиональной подготовки будущих актёров. На основе компетентностного анализа выявляется соотношение успешной профессиональной подготовки будущих актёров и педагогически-ориентированной деятельности концертмейстера. Данные исследования занесены в таблицы, которые дают возможность наглядно и одномерно проследить взаимосвязь между различными профессиональными компетенциями и сферами их применения в различных областях деятельности (как концертмейстера, так и будущих актёров). Приведены примеры успешной деятельности выпускников-актёров, освоивших профессиональную подготовку совместно с концертмейстером в театральном вузе.

Заключение. В статье делается вывод о педагогической ориентированности деятельности концертмейстера как необходимом условии профессиональной подготовки будущих актёров, что является положительным потенциалом в системе высшего театрального образования.

Ключевые слова: педагогическая ориентированность; концертмейстерская деятельность; концертмейстер-педагог; компетенции; будущие актёры; профессиональная подготовка

Для цитирования: Зотова И. Н. Педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера как условие профессиональной подготовки будущих актёров (компетентностный анализ) // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 103–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.10>

Pedagogical Orientation of the Concertmaster's Activity as a Condition for the Professional Training of Future Actors (Competence Analysis)

Irina N. Zotova¹

¹ Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, Saratov, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of expanding the use of professional competencies of the concertmaster, raises the question of considering the concertmaster as a subject of pedagogical activity in the framework of training future actors in a theater university, introduces the concept of “concertmaster-teacher”. The purpose of the article is to substantiate the expediency of the pedagogical orientation of the concertmaster's activity as a necessary condition for the full development of professional competencies by future actors, with the subsequent application of this knowledge in practice.

Methodology. The article provides an overview of the theoretical and methodological heritage of leading concertmasters, publications of modern researchers (E. M. Shenderovich, V. N. Chachava, V. N. Biktashev, N. A. Ravcheeva, E. R. Azeeva, etc.), which are devoted to concertmaster work. The author examines the professional competencies of the concertmaster from the point of view of their orientation to pedagogical activity in a theater university, as well as specifies the types of pedagogical activity of the concertmaster and the forms of its application in the system of professional training of future actors. At the same time, on the basis of competence analysis, the correlation between the successful professional training of future actors and the pedagogically-oriented activity of the concertmaster is revealed. The research data are listed in tables that make it possible to visually and simultaneously trace the relationship between various professional competencies and the areas of their application in various fields of activity (both concertmaster and future actors). Examples of successful activities of graduates-actors who have mastered professional training together with an accompanist at a theater university are given.

Conclusion. The article concludes that the pedagogical orientation of the concertmaster's activity is a necessary condition for the professional training of future actors, which is a positive potential in the system of higher theater education.

Keywords: pedagogical orientation; concertmaster activity; concertmaster-teacher; competencies; future actors; professional training

For citation: Zotova, I. N., 2023. Pedagogical orientation of the concertmaster's activity as a condition for the professional training of future actors (competence analysis). *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 103–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.10>

Введение. Постановка проблемы. В системе профессиональной подготовки будущих актёров в театральном вузе есть место, отведенное воспитанию певческих, музыкальных навыков. Однако количественный объём учебных часов, отведенный на освоение соответствующих дисциплин (сценическое пение, музыкальный ансамбль), не велик. В силу этого обстоятельства встаёт вопрос о поиске новых условий для полноценной певческой, музыкальной профессиональной подготовки будущих актёров.

В системе театрального образования с данного рода профессиональной подготовкой непосредственно и напрямую связана деятельность концертмейстера [1, с. 7]. Являясь музыкантом, исполнителем и одновременно полноценно участвуя в процессе обучения будущих актёров профессиональным певческим и музыкальным навыкам, концертмейстер в своей работе сочетает исполнительскую и педагогическую деятельность [2]. Но проблема состоит в том, что по должностному определению и по тра-

диционному отношению к концертмейстеру (как к лицу, помогающему в исполнении солисту), функции концертмейстера включают лишь задачи инструментального сопровождения [1, с. 8]. В действительности функции концертмейстера гораздо шире и по существу педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера является необходимым условием профессиональной подготовки будущих актёров

Цель статьи – на основе компетентностного анализа выявить теоретические знания и практические навыки концертмейстера, определяющие педагогическую ориентированность его деятельности как необходимое условие профессиональной подготовки будущих актёров и позволяющее придать деятельности концертмейстера новый статус, ввести понятие «концертмейстер-педагог».

Методология и методы исследования. Методологической основой изложенного в статье материала послужили теоретические труды, рассматривающие различные аспекты деятельности концертмейстера (В. Д. Калинина, В. Н. Чачава, Е. М. Шендерович), научные исследования в области основ и совершенствования педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, М. Б. Кановская, А.Б. Пономарев), в том числе, по профессиональной педагогике (Н. В. Павлова). В процессе раскрытия проблемы применялся теоретический метод (анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – специалитета – по специальностям 53.05.01

Искусство концертного исполнительства¹ и 52.05.01 Актерское искусство²) и эмпирический метод (осмысление собственного опыта концертмейстерской деятельности в театральном вузе).

Обзор научной литературы по проблеме. Обзор литературы по проблеме педагогической ориентированности деятельности концертмейстера как условия профессиональной подготовки будущих актёров выявил несколько направлений исследований. Первое – определение деятельности концертмейстера (и в историческом контексте, и в современном понимании) как аккомпаниатора, ансамблиста, музыканта, сопровождающего сольного исполнителя. Такое определение представлено в трудах Е. Р. Азеевой, Р. М. Алисовой, В. Н. Бикташева, В. Н. Чачавы, Е. М. Шендеровича. Отсюда и теоретическое рассмотрение в них следующих вопросов:

- особенности исполнения фортепианного аккомпанемента [1; 3; 4; 5; 6; 7, с. 415];
- профессиональное и психологическое взаимодействие между концертмейстером и солистом [1, с. 143–155; 8; 9].

В последнее время в научных и методических публикациях Е. Р. Азеевой, В. Н. Бикташева, В. Д. Калининой, освещается педагогическая направленность деятельности концертмейстера, но в небольшом объеме. В некоторых работах это лишь несколько фраз, например: «концертмейстер, как правило, выполняет две функции – художественную (исполнительскую) и педагогическую», «...раздвинем границы

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 августа 2017 г. № 731 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства [Электронный ресурс]. – URL: <https://sarcons.ru/upload/iblock/168/1689863f1e42debdd1d37b8101b0229b.pdf> (дата обращения 24.01.2023).

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. № 1128 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 52.05.01 Актерское искусство [Электронный ресурс]. – URL: <https://sarcons.ru/upload/iblock/e47/e4733e813ad1102701e6204642c79900.pdf> (дата обращения 24.01.2023).

другой функции – педагогической: концертмейстер может быть не только наставником партнера, но и обучать искусству аккомпанемента учащегося» [6, с. 8; 5, с. 1]. В других источниках – это могут быть глава в диссертационном исследовании или статьи в научных сборниках [2; 10, с. 8].

Опора на базовые теоретические исследования в области педагогики В. И. Загвязинского, М. Б. Кановской, А. С. Роботовой, дали возможность автору статьи конкретизировать необходимость теоретического обоснования педагогической ориентированности деятельности концертмейстера как условия профессиональной подготовки будущих актеров [11; 12; 13; 14]. Анализ нормативно-правовых актов Министерства образования и науки Российской Федерации в сочетании с анализом изложенных материалов позволили выдвинуть идею рассмотрения нового статуса деятельности концертмейстера в театральном вузе и ввести термин «концертмейстер-педагог»¹.

Результаты исследования. Для того чтобы прийти к выводу о необходимости педагогической ориентированности деятельности концертмейстера как условия профессиональной подготовки будущих актёров, позволяющем говорить о новом статусе деятельности концертмейстера как «концертмейстере-педагоге», автором был проведено исследование, основанное на компетентностном анализе. Исследова-

ние включало четыре этапа.

Первый этап. В начале исследования на основе изучения научной литературы и осмысления собственного опыта было дано авторское определение термина «концертмейстер-педагог» – это концертмейстер, осуществляющий самостоятельную педагогическую деятельность в области обучения певческим и музыкальным навыкам будущих актёров в театральном вузе, на основе приобретенных профессиональных компетенций по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства».

Результат первого этапа исследования представлен в таблице 1. В результате исследования были определены четыре вида самостоятельной педагогической деятельности, осуществляемой концертмейстером в театральном вузе: 1) профессионально-обучающая; 2) профессионально-воспитательная; 3) научно-методическая; 4) культурно-просветительская. На основе компетентностного анализа были выделены компетенции, владение которыми позволяет концертмейстеру осуществлять самостоятельную педагогическую деятельность в театральном вузе². Исходя из собственного опыта концертмейстерской деятельности, автором были зафиксированы формы работы в театральном вузе, позволяющие рассматривать эту деятельность в качестве «концертмейстера-педагога».

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 августа 2017 г. № 731 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства [Электронный ресурс]. – URL: <https://sarcons.ru/upload/iblock/168/1689863f1c42debdd1d37b8101b0229b.pdf> (дата обращения 24.01.2023); Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. № 1128 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 52.05.01 Актерское искусство [Электронный ресурс]. – URL: <https://sarcons.ru/upload/iblock/e47/e4733c813ad1102701e6204642c79900.pdf> (дата обращения 24.01.2023).

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 августа 2017 г. № 731 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства [Электронный ресурс]. – URL: <https://sarcons.ru/upload/iblock/168/1689863f1c42debdd1d37b8101b0229b.pdf> (дата обращения 24.01.2023).

Педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера в театральном вузе

| Виды самостоятельной педагогической деятельности концертмейстера в театральном вузе | Профессиональные компетенции концертмейстера, профессиональные стандарты ³ | Формы работы концертмейстера-педагога в театральном вузе |
|---|---|---|
| Профессионально-обучающая | ОПК – 6 | Ознакомительный показ произведений (певческих, музыкальных) (индивидуальная работа со студентом) |
| | ОПК – 1 УК – 5 | Беседа-анализ и показ-исполнение певческих, музыкальных произведений (индивидуальная работа, работа с группой студентов) |
| | Профессиональный стандарт – 01.004 | Лекция с показом-исполнением певческих, музыкальных произведений (работа с группой студентов) Беседа, консультация, исследование/эксперимент (индивидуальная работа) |
| | ОПК – 3 | Индивидуальная работа по подготовке к зачётам и экзаменам |
| Профессионально-воспитательная | УК – 1 УК – 2 | Лекции-беседы, подготовка творческих проектов, проведение экспериментов (в рамках образовательного процесса) |
| | ОПК – 2 ОПК – 6 Профессиональный стандарт – 01.004 | Работа в составе ансамбля студент и концертмейстер (индивидуальная работа, выступления на зачетах, экзаменах, концертах, творческих проектах) |
| Научно-методическая | УК – 6 УК – 7 ОПК – 3 | Работа по разработке оригинальных методик обучения, участие в работе кафедры, участие в научно-практических конференциях, подготовка докладов, написание научных статей |
| Культурно-просветительская | УК – 2 УК – 3 ОПК – 1 ОПК – 7 | Лекции с исполнением певческого, музыкального материала, исполнение клавиров, организация творческих встреч, тематических вечеров |

Второй этап. Результаты второго этапа исследования приведены в таблице 2.

Изначально был проведен компетентностный анализ специальности 52.05.01 «Актерское искусство»⁴. На основе данного анализа были определены компетенции будущих артистов, которые развиваются посредством самостоятельной педагогиче-

ской деятельности концертмейстера в театральном вузе. Одновременно конкретизированы виды деятельности будущих актёров и сферы применения знаний, полученных ими в результате совместной работы с концертмейстером, осуществляющим свою деятельность в театральном вузе в качестве концертмейстера-педагога.

³ Там же.

⁴ Там же.

Развитие профессиональных компетенций будущих актёров посредством самостоятельной педагогической деятельности концертмейстера

| Профессиональные компетенции будущих актёров ¹ | Виды деятельности будущих актёров (сфера применения полученных знаний) | Виды самостоятельной педагогической деятельности концертмейстера (концертмейстера-педагога), развивающие профессиональные компетенции будущих актёров |
|---|---|---|
| ОПК – 1 ОПК – 2 УК – 6 УК – 7 ИДОПК – 2.2 ИДПК – 5.2 | Исполнение певческого репертуара (активное участие в прослушиваниях, конкурсах, музыкальных спектаклях за счёт расширения освоенного певческого, музыкального репертуара), планирование собственной творческой деятельности в области культуры, работа над партиями в музыкальных спектаклях в качестве солиста | Профессионально-обучающая |
| УК – 1 Профессиональный стандарт – 01.003 | Совместная работа с музыкальными коллективами, солистами-музыкантами (музыкальные театры, театры мюзикла) Работа по воспитанию (самовоспитанию) профессиональных навыков, профессиональной дисциплины в учреждениях образования, в том числе музыкального образования | Профессионально-воспитательная работа |
| УК – 2 ОПК – 3 ОПК – 4 | Разработка собственных программ-тренингов по подготовке к музыкальному спектаклю, работа в образовательных учреждениях в качестве постановщика спектаклей с певческой, музыкальной составляющей, участие в научных конференциях с докладами по проблематике певческой, музыкальной подготовки актёров | Научно-методическая |
| ОПК – 1 ОПК – 5 УК – 5 | Создание культурно-просветительских программ, творческих певческих, музыкальных, певческо-поэтических проектов, организация творческих конкурсов и т. д. | Культурно-просветительская |

Третий этап. На данном этапе было проведено исследование практических результатов деятельности выпускников-актёров, применяющих в работе знания, полученные благодаря педагогической

ориентированности деятельности концертмейстера в период освоения ими профессиональных компетенций [15]. Данные исследования результатов деятельности отражены в таблице 3.

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. № 1128 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 52.05.01 Актерское искусство [Электронный ресурс]. – URL: <https://sarcons.ru/upload/iblock/e47/e4733c813ad1102701e6204642c79900.pdf> (дата обращения 24.01.2023).

Результаты деятельности выпускников-актеров, применяющих в работе расширенные компетенции специальности 52.05.01 «Актерское искусство»

| Специальность, полученная при обучении | Компетенции и направления подготовки, расширенные при помощи педагогической ориентированности деятельности концертмейстера театрального вуза | Направление профессиональной деятельности выпускников-артистов | Фамилии выпускников-артистов |
|--|--|---|---|
| Специальность 52.05.01 «Актерское искусство» | ОПК – 1 ОПК – 2 УК – 2 УК – 6 УК – 7 ИДОПК – 2.2 ИДПК – 5.2 | Солист-вокалист в музыкальном театре | А. Масленников, Е. Туренко, В. Жданов, Л. Комиссарова, А. Кащенко, Д. Воронин, М. Дубаева |
| | | Артист музыкально-драматического театра | Т. Пыхонина, М. Суконцева, Е. Умникова, Е. Смирнова, Е. Симагина |
| | | Солист филармонии | Н. Федотова |
| | Концертно-эстрадный певец | С. Барышев, В. Уриевский | |
| | УК – 1 УК – 2 ОПК – 3 ОПК – 4 Профессиональный стандарт – 01.003 | Преподаватель вуза Преподаватель ДШИ, руководитель отделения детского музыкального коллектива | Р. Джумахметов, В. Самохина, А. Усов |

Четвертый этап. На заключительном этапе был проведен сравнительный анализ полученных результатов, отраженных в таблице 1, таблице 2, таблице 3. Результаты анализа показали:

– 12 компетенций, получаемых концертмейстером по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», имеют педагогическую ориентированность, необходимую для профессиональной подготовки будущих актеров, применяются на практике в форме индивидуальных занятий, лекций, бесед, совместной исполнительской деятельности, разработки авторских методик по разучиванию певческого репертуара и др. (см. табл. 1).

– 11 компетенций, получаемых будущими актерами, расширяются за счет педагогически ориентированной деятельности концертмейстера, и могут применяться в различных сферах профессиональной деятельности (см. табл. 2).

– Выпускники-актеры (специальность «Актерское искусство»), освоив и расширив 12 компетенций, знания, полученные в процессе обучения с применением педагогически ориентированной деятельности концертмейстера, применяют в следующих сферах деятельности: солист музыкального театра, солист музыкально-драматического театра, филармонии, преподаватель (ДШИ, вуз), руководитель музыкального

детского коллектива (см. табл. 3).

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера широко применяется в системе профессиональной подготовки будущих актёров, имеет положительные результаты и может рассматриваться в качестве самостоятельной педагогической деятельности, а следовательно, относительно такой деятельности концертмейстера может быть применен термин «концертмейстер-педагог».

Заключение. На настоящем этапе в театральном образовании роль концертмейстера остается недооцененной, а его профессиональная компетентность nedovostrebovannoy, часто ограничива-

ется лишь сопроводительной функцией (исполнение фортепианного аккомпанемента) в процессе освоения будущими актерами певческих навыков. В результате проведенного в четыре этапа исследования удалось установить широкую область применения педагогической деятельности концертмейстера. На основе компетентностного анализа доказать, что педагогическая ориентированность деятельности концертмейстера как условие профессиональной подготовки будущих актёров имеет положительные результаты и влияет на расширение сферы применения полученных знаний после окончания вуза, а следовательно, может определять роль концертмейстера в системе театрального образования как концертмейстера-педагога.

Список источников

1. Бикташев В. Н. Искусство концертмейстера. Основы исполнительского мастерства. – СПб.: Союз художников, 2014. – 157 с.
2. Зотова И. Н. Педагогические аспекты работы концертмейстера над музыкальным спектаклем в театральном вузе // Модернизация современного образования и совершенствование педагогической деятельности: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. – С. 124–127.
3. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога (Библиотека музыканта-педагога). – М.: Музыка, 1996. – 224 с.
4. Шендерович Е. М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Советы аккомпаниатора. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Музыка, 1987. – 60 с.
5. Азеева Е. Р. Исторический вклад русских музыкантов в развитие концертмейстерства XIX – начала XX века [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok-1sept.ru.turbopages.org/urok.1sept.ru/s/articles/685255> (дата обращения: 23.01.2023).
6. Бошук Г. А. Методический обзор учебного пособия В. Н. Чачавы // Вестник Краснодарского государственного института культуры. – 2018. – № 3 (16). – С. 8.
7. Равчеева Н. А. Профессия концертмейстера: к истокам // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 415–417.
8. Алисова Р. М. «Концертмейстерское искусствоведение» Б. Л. Яворского // Проблемы художественного творчества: сб. ст. по материалам международных научных чтений, посвященных Б. Л. Яворскому: «Эпоха Петра I и преобразования в отечественной культуре и искусстве» (23–25 ноября 2022 г.). – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2022. – С. 3–12.
9. Павлова Н. В. Основные психологические компоненты исполнительского процесса студента-вокалиста вуза как фундамент будущей профессиональной деятельности // Музыкальное образование в России: сохранение традиций и развитие новых стратегий: сборник статей по материалам международной научной конференции (29–30 сентября 2022 г.). – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2022. – С. 375–380.
10. Калинина В. Д. Базовые компоненты и профессиональная спецификация в творческой деятельности концертмейстера-пианиста: автореф. дис. ... канд. искусствоведения [Электронный ресурс] – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005568718?page=10&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 29.01.2023).
11. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ.

- высш. учеб. заведений – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
12. *Загвязинский В. И., Емельянова И. Н.* Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2007. – 393 с.
13. *Кановская М. Б.* Педагогика: конспект лекций [Электронный ресурс]. – URL: https://periyudoc.ru/v3162/кановская_м._педагогика_конспект_лекций (дата обращения: 22.01.2023).
14. *Роботова А. С., Леонтьева Т. В., Шапошникова И. Г.* и др. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. А. С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
15. *Зотова И. Н.* Культурно-географическое пространство вокальной школы Леонида Зотова: истоки, традиции, современность // Музыкальное образование в России: сохранение традиций и развитие новых стратегий: сборник статей по материалам международной научной конференции (29–30 сентября 2022). – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2022. – С. 264–273.
16. *Кузьминых П. С.* Теоретический анализ понятия опыта деятельности [Электронный ресурс]. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/301/1/akme_2014_46.pdf (дата обращения: 28.01.2023).
17. *Пономарев А. Б., ПикULEVA Э. А.* Методология научных исследований: учеб. пособие. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. – 186 с.

References

1. Biktashev, V. N., 2014. The Art of the concertmaster. Fundamentals of performing skills. St. Petersburg: Union of Artists Publ., 157 p. (In Russ.)
2. Zotova, I. N., 2022. Pedagogical aspects of the concertmaster's work on a musical performance at a theater university. Modernization of modern education and improvement of pedagogical activity: collection of articles of the V International Scientific and Practical Conference. Penza: ICNS "Science and Education" Publ., pp. 124–127. (In Russ.)
3. Shenderovich, E. M., 1996. In the concertmaster class: Reflections of a teacher (Library of a musician-teacher). Moscow: Music Publ., 224 p. (In Russ.)
4. Shenderovich, E. M., 1987. On overcoming pianistic difficulties in claviers: Advice of an accompanist, 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Music Publ., 60 p. (In Russ.)
5. Azeeva, E. R. Historical contribution of Russian musicians to the development of concertmaster of the XIX – early XX century [online]. Available at: <https://urok-1sept.ru/turbopages.org/urok.1sept.ru/s/articles/685255> (accessed: 23.01.2023). (In Russ.)
6. Boshuk, G. A., 2018. Methodical review of the textbook V. N. Chachava. Bulletin of the Krasnodar State Institute of Culture, no. 3 (16), pp. 8. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ravcheeva, N. A., 2013. Profession of concertmaster: to the origins. The world of science, culture, education, no. 6 (43), pp. 415–417. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Alisova, R. M., 2022. "Concertmaster art criticism" by B. L. Yavorsky. Problems of artistic creativity: collection of articles based on the materials of international scientific readings dedicated to B. L. Yavorsky: "The Era of Peter I and transformations in Russian culture and art" (November 23–25, 2022). Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, pp. 3–12. (In Russ.)
9. Pavlova, N. V., 2022. The main psychological components of the performing process of a vocalist student at a university as the foundation of future professional activity. Music education in Russia: preservation of traditions and development of new strategies: a collection of articles based on the materials of the international scientific conference (September 29–30, 2022). Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, pp. 375–380. (In Russ.)
10. Kalinina, V. D. Basic components and professional specification in the creative activity of an accompanist-pianist: abstract of the dissertation of the Candidate of Art Criticism [online]. Available at: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005568718?page=10&rotate=0&theme=w> (accessed: 29.01.2023). (In Russ.)
11. Zagvyazinsky, V. I., 2010. Research activity pedagogy: studies. manual for students. higher. studies. Institutions, 3rd ed., ster. Moscow: Publishing Center "Academy", 176 p. (In Russ.)
12. Zagvyazinsky, V. I., Yemelyanova, I. N., 2007. General pedagogy: studies. Manual. Mos-

cow: Higher School Publ., 393 p. (In Russ.)

13. Kanovskaya, M. B. Pedagogy: Lecture notes [online]. Available at: https://perviydoc.ru/v3162/кановская_м._педагогика_конспект_лекций (accessed: 22.01.2023). (In Russ.)

14. Robotova, A. S., Leontieva, T. V., Shaposhnikova, I. G., etc.; Robotova, A. S., ed., 2002. Introduction to pedagogical activity: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 208 p. (In Russ.)

15. Zotova, I. N., 2022. Cultural and geographical space of Leonid Zotov's vocal school: origins, traditions, modernity. Musical education in Russia: preservation of traditions and development

of new strategies: a collection of articles based on the materials of the international scientific conference (September 29–30, 2022). Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov Publ., pp. 264–273. (In Russ.)

16. Kuzminykh, P. S. Theoretical analysis of the concept of activity experience [online]. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/301/1/akme_2014_46.pdf (accessed: 28.01.2023). (In Russ.)

17. Ponomarev, A. B., Pikuleva, E. A., 2014. Methodology of scientific research: textbook. Manual. Perm: Publishing house of Perm. nats. research. polytech. un-ta, 186 p. (In Russ.)

Информация об авторе

И. Н. Зотова, концертмейстер кафедры специальных дисциплин театрального института, помощник проректора по научной и международной деятельности, Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, lojgto9591@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9264-2542>, Саратов, Россия

Information about the author

Irina N. Zotova, Concertmaster of the Department of Special Disciplines of the Theater Institute, Assistant to the Vice-rector for Scientific and International Activities, Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, lojgto9591@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9264-2542>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 11.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 11.02.2023

Accepted for publication 25.01.2023

Научная статья

УДК 373.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.11

Результаты внедрения в образовательную деятельность разработанных организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ

Трифонова Светлана Сергеевна¹

¹ Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Красноярск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты внедрения в образовательную деятельность разработанных организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ. Представленные результаты позволят обновить, дифференцировать процесс формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях.

Цель статьи заключается в интерпретации результатов внедрения в образовательную деятельность разработанных организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ.

Методология. В предыдущей статье были представлены исследования компонентов коммуникативных умений, которые могут быть использованы при формировании коммуникативных умений в игровой и познавательной деятельности у детей 4–5 лет с ОВЗ. Исследования проводились с помощью адаптированных, модифицированных методик для выявления уровня развития коммуникативной деятельности (М. И. Лисиной), определения коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий (А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой). С учетом полученных результатов были обоснованы и внедрены в образовательную деятельность организационно-педагогические условия формирования коммуникативных умений. Для определения результативности разработанных организационно-педагогических условий было проведено исследование с использованием представленных методик, определяющее состояние трех компонентов (представленных выше) после обновления процесса формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ.

В заключении делается вывод о том, что представленные данные диагностического исследования доказывают результативность формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ с помощью разработанных организационно-педагогических условий. Полученные данные позволяют не только обновить образовательную деятельность, но и дифференцированно подходить к ее организации.

Ключевые слова: дошкольное образование; коммуникативные умения; организационно-педагогические условия; уровни сформированности коммуникативных умений; дифференцированный подход; коммуникативная деятельность; коммуникативные качества; коммуникативные действия

Для цитирования: Трифонова С. С. Результаты внедрения в образовательную деятельность разработанных организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.11>

The Results of the Introduction into Educational Activities of the Developed Organizational and Pedagogical Conditions or the Formation of Communicative Skills in Children 4–5 Years Old with Disabilities

Svetlana S. Trifonova¹

¹ Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article presents the results of the introduction of the developed organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills in 4–5 yearold children with disabilities into educational activities. The presented results will update, differentiate the process of formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities in preschool educational organizations.

The purpose of the article is to interpreting the results of the introduction into educational activities of the developed organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities.

Methodology. In the previous article, studies of the components of communicative skills were presented, which can be used in the formation of communicative skills in play and cognitive activities in children 4–5 years old with disabilities. The studies were carried out using adapted, modified methods to identify the level of development of communicative activity (M. I. Lisina), determine the communicative qualities of a person and communicative actions (A. M. Shchetinina, M. A. Nikiforova). Taking into account the results obtained, organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills were substantiated and introduced into educational activities. To determine the effectiveness of the developed organizational and pedagogical conditions, a study was conducted using the presented methods, which determines the state of the three components (presented above) after updating the process of forming communication skills in 4–5 year old children with disabilities.

In conclusion, it is concluded that the presented data of the diagnostic study prove the effectiveness of the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities with the help of the developed organizational and pedagogical conditions. The data obtained will allow not only updating educational activities, but also a differentiated approach to its organization.

Keywords: preschool education; communication skills; levels of formation of communication skills; differentiated approach; organizational and pedagogical conditions; communicative activity; communicative qualities; communicative actions

For citation: Trifonova, S. S., 2023. The results of the introduction into educational activities of the developed organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.11>

Введение, постановка проблемы. Система современного дошкольного образования ставит перед собой задачу обновления образовательного процесса в соответствии с положениями государственного стандарта. При этом развитие личности дошкольника рассматривается в единстве с формированием его коммуникативных

умений (Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др.) [1]. Приобщение к общественным нормам, приобретение ценностей, необходимых для жизни в обществе, усвоение социальных знаний, умений – всё это ребёнок познает в дошкольном возрасте. Именно поэтому перед дошкольным образовательным учреждением стоит за-

дача создания и реализации организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений, необходимых для всестороннего развития личности и успешной социализации в обществе.

Организационно-педагогические условия в нашем исследовании мы будем рассматривать как комплекс внешних и внутренних обстоятельств, созданных и применяемых в образовательном процессе и образовательной среде, обеспечивающих эффективное формирование коммуникативных умений.

Цель данной статьи заключается в интерпретации результатов внедрения в образовательную деятельность разработанных организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ.

Обзор научной литературы по проблеме. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, раскрывающую понятие «организационно-педагогические условия», для своего исследования мы определили основное его содержание, обновляя которое, можно повысить результативность процесса формирования коммуникативных умений.

Под педагогическими условиями В. А. Андреева, М. Е. Дуранова, А. Я. Найн [2] и др. понимают комплекс содержания, форм, методов, предметно-пространственной среды, способствующий решению поставленных задач. Г. А. Демидова, говоря об организационных условиях, подчеркивает, что они являются теми внешними обстоятельствами, которые способствуют выполнению непосредственно педагогических условий.

При формировании коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ в ДОУ необходимо обращать особое внимание на создание развивающей предметно-пространственной среды, которая является совокупностью средств, способствующих развитию потребностей [3], находящихся в зоне ближайшего развития и удовлет-

воряющих потребности актуального развития каждого ребёнка с ОВЗ [4].

Мы рассматривали обновление развивающей предметно-пространственной среды, направленной на формирование коммуникативных умений, через создание центров: «Библиотека», «Театр и кино», Центр коммуникативно-личностного развития «КРОТик» (Коммуникация, Развитие, Общение, Творчество). Создание центра «КРОТик» в пространстве группы для детей с ОВЗ позволяет объединить эффективные средства, способствующие формированию коммуникативных умений в различных видах деятельности. Портфолио «Знакомьтесь, это я». Данное портфолио есть у каждого воспитанника группы. Как правило, оно создается дома, совместно с родителями. Мы предлагаем примерный образец оформления, который, на наш взгляд, соединил в себе значимую информацию о ребёнке, его семье, интересах и т. д. Рассказывая о себе с помощью портфолио с фотографиями, любимыми рисунками, наклейками, ребёнок раскрепощается, охотнее идёт на контакт, активно включается в диалог, отвечая на вопросы собеседника, так как для него это эмоционально значимо, близко. Портфолио условно можно разделить на следующие разделы: 1. Знакомьтесь, это я. 2. Моя любимая семья. 3. Я и мои друзья. 4. А это то, что я люблю. Разное количество разделов подразумевает то, что ребёнку доступен самостоятельный выбор в наполнении портфолио в зависимости от его интересов и желаний. В центре располагается «Карусель настроения», помогающая детям определять своё эмоциональное состояние и его изменения в течение всего дня. Вся карусель делится на сектора по цвету, каждый из которых обозначает одно из эмоциональных состояний (грусть, радость, печаль и т. д.). В зависимости от своего состояния дети могут менять положение вкладыша со своей фотографией, переставляя его в нужный сектор для обо-

значения настроения, обсуждать с детьми, понимать свои состояния и состояния других благодаря визуализации и закреплению определенной эмоции за определённым цветом. Благодаря этому дети учатся оценивать и понимать свои эмоции и эмоции окружающих.

Работа в центрах стимулирует речевое, познавательное развитие через практико-ориентированные игровые и коммуникативные ситуации. В центре располагается стенд «Наши успехи». Дети сами выбирают то, что они помещают на стенд. Это могут быть индивидуальные работы, мини-проекты, медали и грамоты, полученные за пределами детского сада, работы, выполненные на индивидуальных занятиях с логопедом или психологом. После размещения работы на стенде детям важно рассказать о ней своим друзьям, ведь это для них значимо, ценно [5].

Коммуникативные умения и игра как ведущий вид деятельности дошкольников тесно связаны между собой. В игре дети проявляют свои коммуникативные и лидерские качества, учатся сопереживать партнеру по общению и игре, проявлять эмоциональный отклик, бесконфликтно отстаивать свою позицию и т. д. Н. Я. Чувашова подчеркивает, что игра способствует формированию практического опыта, произвольного поведения, приобщает к коммуникативной культуре.

Формирование коммуникативных умений во многом зависит от организации детской деятельности (Ю. В. Акулова). М. А. Воронцова рассматривает игровую деятельность, в том числе подвижные игры, в качестве средства развития коммуникативных умений. Для реализации поставленных задач, связанных с развитием коммуникативных умений через игровую деятельность, мы предлагаем использовать игры и упражнения, подробно представленные в авторском сборнике подвижных игр «75 игр на развитие коммуникативных умений». Участвуя в подвижных играх, на-

правленных на развитие коммуникативных умений, дети учатся взаимодействовать друг с другом, использовать вербальные и невербальные средства общения, проявлять чувства и эмоции, проигрывая социальные нормы коммуникации. Игра и общение способствуют развитию мимики, эмоций, памяти, внимания, речи. Преимущество таких игр заключается в возможности проиграть, прожить некоторые коммуникативные ситуации, порой даже неоднозначные, найти пути решения для понимания и освоения социальных норм коммуникации [6].

Игры, как и игровое пространство, видоизменяются в условиях современной действительности. Современные технологии изменяют развивающую среду дошкольного образовательного учреждения, создавая ресурс для обновления образовательного процесса. Исследования в области модернизации дошкольной педагогики (Н. М. Воропаева, С. В. Гурьев, К. Н. Моторина, С. П. Первина, М. А. Холодная, В. В. Черных, С. А. Шапкина и др.) обращают наше внимание на то, что применение компьютерных технологий способствует развитию у дошкольников познавательных, творческих способностей, способствующих самостоятельному приобретению новых знаний, активизируют интерес к окружающей действительности, давая более полное представление о ней. Играя в развивающие компьютерные игры, дети рано начинают понимать, что существуют разные уровни окружающей нас действительности, связанные с реальными вещами, картинками, схемами и т. д. [7; 8; 9]. Это способствует развитию знаковой функции сознания. *Комплекс компьютерных игр «Сова Соня спешит на помощь»* помогает обновлению образовательного процесса, является эффективным способом мотивации на коммуникацию с персонажем-посредником с постепенным переносом коммуникативных стереотипов в реальные коммуникативные ситуации. Комплекс состоит из

10 игр, направленных на формирование коммуникативных умений через развитие мотивации к общению и интеллектуальной активности каждого ребёнка, инициативности, эмпатийности и доброжелательности при взаимодействии как со взрослыми, так и с детьми, (психических познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, разных видов мышления) [10].

При формировании коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ педагогу необходимо выстраивать грамотное взаимодействие с родителями, повышать их компетентность [12]. Родительская компетентность, изучаемая современными исследователями (Т. А. Ткачева, С. В. Рубан и др. [13]), является сложным процессом, развитие которого проходит через самообразование, что в современной действительности оказывается доступным, удобным средством получения информации, и через непосредственное взаимодействие с педагогами дошкольного учреждения.

В соответствии с ФГОС ДО, работа с родителями (законными представителями) воспитанников реализуется через оказание помощи в вопросах: образования и воспитания детей; охраны и укрепления физического и психического здоровья; поддержки детской инициативы; развития индивидуальных особенностей и др. При реализации этого нам необходимо понимать, что успех совместного взаимодействия будет во многом определяться правильно выстроенной коммуникацией [14; 15]. Различные формы взаимодействия с родителями могут быть направлены на выявление интересов, уровней развития коммуникативных умений и педагогической грамотности родителей; формирование практических навыков обучения, воспитания и общения с детьми; установление эмоционального контакта и развитие коммуникативных качеств всех участников образовательных отношений и т. д. [16; 17].

Анализируя сказанное, можно сделать вывод, что только совместная деятельность педагогов образовательного учреждения и родителей (законных представителей) воспитанников позволит учесть индивидуальные особенности ребёнка и объединить совместные усилия для достижения результатов в вопросах обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ. Данные рекомендации по организации совместных мероприятий, направленных на формирование коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ в ДООУ мы представим в нашем исследовании.

Методология и методы исследования. В предыдущей статье были представлены исследования компонентов коммуникативных умений, которые могут быть использованы при формировании коммуникативных умений в игровой и познавательной деятельности у детей 4–5 лет с ОВЗ. Исследования проводились с помощью адаптированных, модифицированных методик для выявления уровня развития коммуникативной деятельности (М. И. Лисиной), определения коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий (А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой) [18]. С учетом полученных результатов были обоснованы и внедрены в образовательную деятельность условия формирования коммуникативных умений. Для определения результативности разработанных организационно-педагогических условий было проведено исследование с использованием представленных методик, определяющее состояние трех компонентов (представленных выше) после обновления процесса формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ.

Результаты исследования. Полученные данные были представлены нами в виде таблицы (табл. 1).

**Сводная таблица уровней развития коммуникативной деятельности,
коммуникативных качеств и коммуникативных действий**

| Группа | Этапы ОЭР | Коммуникативная деятельность | | | Коммуникативные качества | | | | Коммуникативные действия | | | |
|--------------|---------------|------------------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|-------------------|-----------------|------------------|--------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| | | Высокий | Средний | Низкий | Высокий | Средний | Ниже среднего | Низкий | Высокий | Средний | Ниже среднего | Низкий |
| ЭГ (30 чел.) | Начало ОЭР | 0 | 63 % 19 чел. | 37 % 11 чел. | 0 | 27 % 8 чел. | 63 % 19 чел. | 10 % 3 чел. | 0 | 7 % 2 чел. | 83 % 25 чел. | 10 % 3 чел. |
| | Окончание ОЭР | 10 % 3 чел. | 87 % 26 чел. | 3 % 1 чел. | 0 | 83 % 25 чел. | 17 % 5 чел. | 0 | 0 | 83 % 25 чел. | 17 % 5 чел. | 0 |
| КГ (30 чел.) | Начало ОЭР | 0 | 73 % 22 чел. | 27 % 8 чел. | 0 | 46,5 % 14 чел. | 40 % 12 чел. | 13,5 % 4 чел. | 0 | 13,5 % 4 чел. | 73 % 22 чел. | 13,5 % 4 чел. |
| | Окончание ОЭР | 0 | 83 % 25 чел. | 17 % 5 чел. | 0 | 67 % 20 чел. | 23 % 7 чел. | 10 % 3 чел. | 0 | 50 % 15 чел. | 50 % 15 чел. | 0 |

Таблица 2

**Сравнительные данные оценки уровней сформированности коммуникативных умений
в двух группах (начало и окончание ОЭР)**

| Группа | Этапы ОЭР | Уровни сформированности коммуникативных умений | | |
|--------------|---------------|--|-----------------|-----------------|
| | | Успешный | Достаточный | Недостаточный |
| ЭГ (30 чел.) | Начало ОЭР | 0 | 33 % 10 чел. | 67 % 20 чел. |
| | Окончание ОЭР | 7 % 2 чел. | 83 % 25 чел. | 10 % 3 чел. |
| КГ (30 чел.) | Начало ОЭР | 0 | 40 % 12 чел. | 60 % 18 чел. |
| | Окончание ОЭР | 0 | 63 % 19 чел. | 37 % 11 чел. |

Исходя из данных, представленных в таблице, можно сделать вывод, что динамика во всех группах положительная, как в экспериментальной, так и в контрольной. У большинства детей по окончании опытно-экспериментальной работы коммуникативные умения сформированы на достаточном уровне. Это значит, что дети способны ориентироваться в коммуникативной ситуации, однако в диалог чаще вступают по инициативе других,

стремятся к контактам с близкими взрослыми и сверстниками. Могут употреблять средства вербального и невербального общения, ситуативно используя слова и знаки вежливости; в процессе общения дети пытаются согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров, способны оказать помощь, но чаще по просьбе партнера, а не по собственной инициативе. Детей с недостаточным уровнем развития коммуни-

кативных умений в контрольной группе оказалось больше, чем в экспериментальной. Им сложно преодолевать конфликты и делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению, проявлять сопереживание к партнерам ситуативно. Они малоинициативны в общении, ждут поддержки и одобрения со стороны взрослого. Нужно отметить, что 7 % испытуемых экспериментальной группы оказались на нижней границе успешного уровня сформированности коммуникативных умений. Можно сделать вывод о том, что по отдельным показателям, в том числе и качественным, произошли значительные изменения, которые и позволили перейти на нижнюю границу успешного уровня, но при этом наблюдаются сложности при самостоятельном использовании средств

коммуникации, что свидетельствует о необходимости дальнейшего формирования коммуникативных умений в целом.

Заключение. Созданные организационно-педагогические условия формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ обеспечили необходимый результат благодаря опоре на ведущий вид деятельности детей данного возраста; соответственно содержания процесса формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ; использованию в процессе формирования коммуникативных умений отдельных эффективных приемов. При этом внимание акцентировалось на компонентах коммуникативной деятельности (совместная деятельность, мастер-классы реализации, подвижные игры с речевым сопровождением).

Список источников

1. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
2. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
3. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 414 с.
4. Вьюотский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
5. Killen M., Smetana J. G. Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal // Journal of the Hammill Institute on Disabilities. – 2008. – Vol. 25, № 3.
6. Leman P. J., Macedo A. P., Bluschke A., Hudson L., Wright C. R. H. The influence of gender and ethnicity on children's peer collaborations // British Journal of Developmental Psychology. – 2011. – Vol. 29, no. 1. – P. 131–137.
7. Кудрявцев В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 104.
8. Forkosh B., Erstad O. Upbringing in a Digital World: Opportunities and Possibilities // Technology, Knowledge And Learning. – 2018. – Vol. 23. – P. 377–390. – DOI: 10.1007/s10758-018-9386-8/
9. Scott L. C., Kagan S. L., Frelow V. S. Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? // Early Childhood Research Quarterly. – 2006. – Vol. 21. – P. 153–173.
10. Моторин В. В. Воспитательные возможности компьютерных игр // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 11. – С. 53–57.
11. Dubow E. F., Boxer P., Huesmann L. R. Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. Merrill-Palmer Quarterly // Journal of Developmental Psychology. – 2009. – № 55 (3). – P. 224–249.
12. Панкратова И. А., Ибахаджиева Л. А. Развитие родительской компетентности при психологическом сопровождении с применением коуч-технологий // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4 (170). – С. 413. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-roditelskoy-kompetentnosti-pri-psihiologicheskom-soprovozhdenii-s-primeneniem-kouch-tehnologiy/viewer> (дата обращения: 22.03.2023).
13. Hymes D. On Communicative Competence. – New York: Harmondsworth: Penguin Publ., 1972. – P. 269–293.
14. Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в детском

саду: этнопедагогический подход. Инновационные формы работы. – М.: Творческий Центр Сфера, 2006. – 144 с. – (Приложение к журналу «Управление дошкольным образовательным учреждением»).

15. Березина Т. А. Взаимодействие педагога с родителями как условие успешного социально-коммуникативного развития дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 8. – С. 80.

16. Sillars A. L., Vangelisti A. L. Communication: Basic properties and their relevance to relationship research // The Cambridge Handbook of Personal Relationships / eds. A. L. Vangelisti, D. Perlman. – 2006. – P. 331–351.

17. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

References

1. Lisina, M. I., 1986. The problem of the ontogeny of communication: a textbook. Moscow: Pedagogy Publ., 144 p. (In Russ.)

2. Nine, A., 1995. On the methodological apparatus of scientific research. Pedagogy, no. 5, pp. 44–49. (In Russ.)

3. Kozlova, S. A., Kulikova, T. A., 2000. Preschool pedagogy. Moscow: Academy, 414 p. (In Russ.)

4. Vygotsky, L. S., 1997. Questions of child psychology. St. Petersburg: Soyuz Publ., 224 p. (In Russ.)

5. Killen, M., Smetana, J. G., 2008. Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal. Journal of the Hammill Institute on Disabilities, vol. 25, no. 3.

6. Leman, P. J., Macedo, A. P., Bluschke, A., Hudson, L., Wright, C. R. H., 2011. The influence of gender and ethnicity on children's peer collaborations. British Journal of Developmental Psychology, vol. 29, no. 1, pp. 131–137.

7. Kudryavtsev, V. T., 1998. Innovative preschool education: experience, problems and development strategy. Preschool education, no. 4, p. 104. (In Russ.)

8. Forkosh Baruch, A., Erstad, O., 2018. Upbringing in a Digital World: Opportunities and Possibilities. Technology, Knowledge and Learning, vol. 23, pp. 377–390. DOI: 10.1007/s10758-018-9386-8/

9. Scott, L. C., Kagan, S. L., Frelow, V. S., 2006. Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? Early Childhood Research Quarterly, vol. 21, pp. 153–173.

10. Motorin, V. V., 2000. Educational possibilities of computer games. Preschool education, no. 11, pp. 53–57. (In Russ.)

11. Dubow, E. F., Boxer, P., Huesmann, L. R.,

2009. Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, no. 55 (3), pp. 224–249. (In Russ.)

12. Pankratova, I. A., Ibakhadzhieva, L. A., 2019. Development of parental competence with psychological support using coaching technologies. Scientific notes of the University. P. F. Lesgaft, no. 4 (170), p. 413. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-roditsel'skoy-kompetentnosti-pri-psihologicheskom-soprovozhdenii-s-primeneniem-kouch-tehnologii/viewer> (accessed: 03.22.2023). (In Russ.)

13. Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin, pp. 269–293.

14. Davydova, O. I., Bogoslavets, L. G., Mairer, A. A., 2006. Working with parents in kindergarten: an ethnopedagogical approach. Innovative forms of work. Moscow: Creative Center Sphere, 144 p. (Supplement to the journal «Management of a preschool educational institution»). (In Russ.)

15. Berezina, T. A., 2016. Interaction of a teacher with parents as a condition for successful social and communicative development of preschoolers. Kindergarten: theory and practice, no. 8, p. 80. (In Russ.)

16. Sillars, A. L., Vangelisti, A. L., 2006. Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. A. L. Vangelisti, D. Perlman (Eds.). The Cambridge Handbook of Personal Relationships, pp. 331–351.

17. Shchetinina, A. M., 2000. Diagnostics of the child's social development: Educational and methodological manual. Veliky Novgorod: NovSU im. Yaroslav the Wise, 88 p. (In Russ.)

Информация об авторе

С. С. Трифонова, соискатель учёной степени, старший преподаватель, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, svetlana-trifonova87@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5835-6304>, Красноярск, Россия

Information about the author

Svetlana S. Trifonova, degree applicant, senior lecturer, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers, svetlanatrifonova87@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5835-6304>, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 20.02.2023

Submitted 20.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 374

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.12

Развитие познавательной мотивации и адаптационного потенциала подростков в зависимости от условий проведения учебно-тренировочных занятий физической культурой и спортом в системе дополнительного образования

Смышляев Дмитрий Валентинович¹, Казин Эдуард Михайлович², Кириченко Владимир Владимирович³, Панина Татьяна Семеновна⁴, Кошко Наталья Николаевна⁵

¹ Кузбасский центр физического воспитания детей, Кемерово, Россия

² Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

³ Средняя общеобразовательная школа № 36, Кемерово, Россия

⁴ Российская государственная специализированная академия искусств, Москва, Россия

⁵ Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Кемерово, Россия

Аннотация. Цель статьи заключается в выявлении особенностей развития личностного потенциала подростков в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности на основе психофизиологических и психолого-социальных характеристик обучающихся подросткового возраста. Анализируется взаимосвязь между адаптивно-развивающими параметрами обучающихся, занимающихся различными видами спорта и не занимающихся спортом. Исследуются особенности психофизиологических и личностных показателей подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах и организациях дополнительного образования различного спортивного профиля.

Методология. В процессе выявления особенностей адаптивно-развивающего потенциала подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах общеобразовательных школ, и подростков, занимающихся в организациях дополнительного образования, нами были изучены параметры физического развития, психосоциальные характеристики с учетом внутренних и внешних ресурсов развития у обучающихся.

Результаты исследования. Установлена взаимосвязь познавательной активности и социально-психологической адаптации, познавательной активности и опыта физкультурно-спортивной деятельности, спортивного мастерства у обучающихся школьных спортивных клубов: чем выше уровень социально-психологической адаптации, значительнее опыт организованной двигательной активности и результаты соревновательной деятельности, тем выше познавательная активность у обучающихся. Показано, что в процессе отбора обучающихся в детско-юношеский спорт большую роль играет мотив саморазвития и мотив достижения.

В заключении делается вывод о том, что полученные результаты наглядно демонстрируют, что интегрирование двигательной и познавательной деятельности помимо социально-оздоровительного эффекта способствует формированию познавательной мотивации саморазвития, направленной на активизацию морально-нормативных ценностей социализации индивида и обеспечивающей достижение высоких учебных и спортивных результатов.

Ключевые слова: личностный потенциал; дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности; подростки; психосоциальные и психофизиологические характеристики личности

Для цитирования: Смышляев Д. В., Казин Э. М., Кириченко В. В., Панина Т. С., Кошко Н. Н. Развитие познавательной мотивации и адаптационного потенциала подростков в зависимости от условий проведения учебно-тренировочных занятий физической культуры и спортом в системе дополнительного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.12>

Scientific article

The Development of Cognitive Motivation and Adaptive Potential of Adolescents, Depending on the Conditions of Conducting Educational and Training Activities in Physical Culture and Sports in the System of Additional Education

Dmitry V. Smyshlyaev¹, Eduard M. Kazin², Vladimir V. Kirichenko³, Tatyana S. Panina⁴, Natalia N. Koshko⁵

¹ Kuzbass Center for Physical Education of Children, Kemerovo, Russia

² Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

³ Secondary School № 36, Kemerovo, Russia

⁴ Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russia

⁵ Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Health and Personal Development”, Kemerovo, Russia

Abstract. The purpose of the article is to identify the features of the development of the personal potential of adolescents in the system of additional education of physical culture and sports orientation on the basis of psychophysiological and psychological and social characteristics of adolescent students. The interrelation between adaptive and developmental parameters of students engaged in various sports and non-sports is analyzed: the features of psychophysiological and personal indicators of adolescents engaged in school sports clubs and organizations of supplementary education of various sports profiles are investigated.

Methodology. In the process of identifying the features of the adaptive and developing potential of adolescents engaged in school sports clubs of secondary schools and adolescents engaged in additional education organizations, we studied the parameters of physical development, psychosocial characteristics, taking into account internal and external development resources of students.

The results of the study. The interrelation of cognitive activity and socio-psychological adaptation, cognitive activity and experience of physical culture and sports activities, sports skills among students of school sports clubs is established: the higher the level of socio-psychological adaptation, the more significant the experience of organized motor activity and the results of competitive activity, the higher the cognitive activity of students. It is shown that in the process of selecting students for youth sports, a significant place belongs to the motive of self-development and the motive of achievement.

In conclusion, it is concluded that the obtained results clearly demonstrate that the integration of motor and cognitive activities, in addition to the social and health effect, contributes to the formation of cognitive motivation for self-development, aimed at activating the moral and normative values of individual socialization and ensuring the achievement of high educational and sports results.

Keywords: personal potential; additional education of physical culture and sports orientation; adolescents; psychosocial and psychophysiological characteristics of personality

For citation: Smyshlyaev, D. V., Kazin, E. M., Kirichenko, V. V., Panina, T. S., Koshko, N. N., 2023. The development of cognitive motivation and adaptive potential of adolescents, depending on the conditions of conducting educational and training activities in physical culture and sports in the system of additional education. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.12>

Введение. Постановка проблемы.

Одной из актуальных психолого-физиологических и педагогических задач организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности должно являться воспитание социально, психологически и физически здоровых граждан, формирование у обучающихся потребности в совершенствовании и реализации личностного потенциала индивида в его психофизическом развитии. Всесторонняя физическая подготовленность обучающихся должна являться основой укрепления психофизического здоровья, дальнейшего психического и социального развития, основой подхода к совершенствованию познавательной активности и адаптационного потенциала подростков, повышать качество образовательного процесса, способствовать мотивации к психофизическому и социальному совершенствованию.

Среди наиболее существенных характеристик развития личностного потенциала подростков выделяются, на наш взгляд, такие его компоненты, как адаптивность, поведение в стрессовых ситуациях, познавательные мотивации и успешность деятельности.

Несмотря на обилие методик и программ по физическому воспитанию обучающихся, проблема двигательного дефицита, порождающая, в свою очередь, кризис общего здоровья детей, подростков, учащейся молодежи, в целом неуклонно обостряется [1].

Обзор научной литературы по проблеме. В последнее время активно обсуждается вопрос оптимальности двигательной активности человека в разные периоды его жизни. Особенно актуальным он становится при определении взаимосвязи в дет-

ском возрасте физической активности ребенка и его нормального роста, развития организма, повышения сопротивляемости к заболеваниям, снижения уровня тревожности и депрессии [2], положительного влияния на академическую успеваемость и умственную работоспособность [3].

Учитывая тот факт, что умственная работоспособность является интегральным показателем функционального состояния детей, рациональная организация учебного процесса в школе приобретает особое значение [4].

Неоспоримым является стимулирующее воздействие физической активности на уровень познавательной активности, эффективности когнитивной деятельности [5], функционального состояния организма, улучшение показателей внимания, академической успеваемости [4; 6].

Процесс адаптации является ключевым составляющим оптимального состояния здоровья. Эффективность этого процесса может определять «цена» как характеристика функционального состояния, зависящая от специфики учебно-тренировочного процесса. В связи с этим вопросы прогнозирования возможностей организма подростков, позволяющие решать задачи спортивного отбора и спортивной ориентации, планирования двигательной нагрузки на занятиях, самоконтроля все чаще приобретают актуальность [7].

Современное дополнительное образование отличает направленность на повышение *мотивационного потенциала личности, создание условий для успешности индивида независимо от социально-экономического статуса его семьи*, выполнение функции «социального лифта» для детей, предоставляя альтернативные возможно-

сти для их образовательных и социальных достижений, в том числе таких категорий, как дети с ограниченными возможностями здоровья и дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [8].

В последнее время в структуре системы дополнительного образования существенное место стало принадлежать школьным спортивным клубам, позволяющим, на наш взгляд, существенно усилить интегрированность познавательной и двигательной деятельности обучающихся.

По нашему мнению, приближение системы дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности непосредственно к общеобразовательной организации может повысить эффективность социализации подростка за счет обеспечения ряда организационно-педагогических условий, направленных на создание специальной социальной среды, актуализацию мотивации подростка и способствующих комфортному вхождению его в систему социальных отношений.

Задачей настоящего исследования явилось изучение особенностей развития познавательной мотивации и адаптационного потенциала подростков в зависимости от условий образовательной деятельности в школьных спортивных клубах и организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Методология и методы исследования. Методологической предпосылкой нашего исследования послужили работы Л. В. Арлашевой, Н. П. Абаскаловой, Э. М. Казина, В. В. Кириченко, О. Г. Красношлыковой и других авторов, которые свидетельствуют о том, что для объективной оценки уровня психофизической и социальной подготовленности обучающихся в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности необходимо проводить комплексный анализ личностного потенциала индивида, включающий параметры физического развития, психосоциаль-

ные характеристики с учетом внутренних и внешних ресурсов развития обучающихся, видов двигательной деятельности в выбранном виде спорта, возрастных, гендерных, типологических особенностей [9; 10].

В целях выявления особенностей адаптивно-развивающего потенциала подростков, занимающихся физической культурой и спортом в школьных спортивных клубах или в организациях дополнительного образования, нами был проведен ряд исследований в течение 2020–2022 гг., в которых приняли участие 786 подростков в возрасте 12–15 лет.

Участниками исследований являлись подростки, обучающиеся в организациях дополнительного образования (351 чел.); занимающиеся в школьных спортивных клубах (252 чел.); обучающиеся общеобразовательных школ, не занимающиеся спортом (183 чел.).

Исследование психосоциальных характеристик осуществлялось нами с помощью программного комплекса «Школа – Адаптация – Здоровье», имеющего авторское свидетельство и включающего следующие методики: тест Кеттелла; шкалу социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса – Р. Даймонда; теппинг-тест; тест РДО (реакция на движущий объект); определение простой зрительно-моторной реакции; оценку кратковременной памяти, объема внимания; опросник А. М. Прихожан для определения уровня тревожности; опросник Басса-Дарки; анкету, касающуюся отношения к двигательной активности; оценку школьной мотивации, знаний о ЗОЖ, отношение к ЗОЖ; определение копинг-стратегий по Д. Амирхану.

Уровень развития физических способностей у юных спортсменов регистрировался с помощью контрольных упражнений: бег на короткую и длинную дистанции, наклон из положения сидя, подтягивание на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, поднятие туловища, прыжок в длину с места. Суммарный уровень развития

физических способностей определялся по таблице очков всероссийских соревнований школьников «Президентские состязания» для соответствующего возраста участников исследования. Взаимосвязь анализируемых показателей выявлялась с помощью критерия корреляции К. Пирсона.

Результаты исследования. Обсуждение. Нами были определены взаимосвязи психофизиологических и психосоциальных особенностей *подростков, занимающихся спортом, и не занимающихся организованной двигательной деятельностью.*

Анализ данных психолого-физиологических исследований подростков по-

зволил выявить более высокие значения показателей психо- и нейродинамической активности у подростков, занимающихся спортом, в сравнении с лицами, не осуществляющими организованно двигательную деятельность; на фоне повышенного уровня социально-психологической адаптации у подростков-спортсменов регистрировался более низкий уровень тревожности и дезадаптации; у занимающихся спортом были достоверно выше показатели общефизической подготовленности и мотивации учения, чем у лиц, не занимающихся организованной двигательной активностью (табл. 1).

Таблица 1

Значения некоторых психофизиологических характеристик подростков, занимающихся спортом в школьных спортивных клубах, организациях дополнительного образования и не занимающихся спортом

| Показатель | Обучающиеся УДО | | Обучающиеся ШСК | | Не занимающиеся | | $P < 0,05$ |
|--|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|---------------|
| | N = 351 | | N = 252 | | N = 183 | | |
| | M | m | M | m | M | m | |
| СПА (баллы) | 154,3 | 0,84 | 128,1 | 1,24 | 125,0 | 1,34 | 1–2,3 |
| СПД (баллы) | 58,6 | 0,81 | 67,4 | 1,27 | 86,4 | 1,38 | 1–2,3; 2–3 |
| Копинг «Разрешение проблем» (баллы) | 26,6 | 0,20 | 27,7 | 0,23 | 27,1 | 0,32 | 1–2 |
| Копинг «Поиск социальной поддержки» (баллы) | 17,3 | 0,27 | 23,7 | 0,29 | 22,5 | 0,30 | 1–2,3; 2–3 |
| Копинг «Избегание проблем» (баллы) | 17,4 | 0,24 | 19,0 | 0,22 | 21,0 | 0,30 | 1–2,3; 2–3 |
| Среднее суммарное время отклонений по тесту РДО (мс) | 26,3 | 0,69 | 39,7 | 0,82 | 38,8 | 0,99 | 1–2,3 |
| Время латентного периода зрительно-моторной реакции (мс) | 300,7 | 2,62 | 357,4 | 3,24 | 316,8 | 4,99 | 1–2,3; 2–3 |
| Познавательная активность (баллы) | 30,5 | 0,17 | 28,5 | 0,22 | 28,1 | 0,36 | 1–2,3 |
| Мотивация достижения (баллы) | 26,7 | 0,15 | 25,8 | 0,17 | 25,8 | 0,23 | 1–2,3 |
| Тревожность | 17,3 | 0,22 | 18,8 | 0,22 | 19,5 | 0,34 | 1–2,3 |
| Гнев | 13,9 | 0,20 | 14,4 | 0,28 | 16,1 | 0,39 | 3–1,2 |
| Мотивация учения, суммарный балл | 88,3 | 0,34 | 87,5 | 0,49 | 89,5 | 0,61 | 2–3 |

Особенностью содержания общеразвивающих программ в школьных спортивных клубах является постепенное увеличение объема средств общефизической подготовки в течение всего учебного года; не выделяются периоды физической подготовки в течение года; отсутствует переходный период; программы не реализуются с наступлением летних каникул. Вместе с тем участие в соревнованиях предусмотрено на протяжении всего периода реализации программы и по разным видам спорта; задачей спортивных программ является совершенствование умений, приобретенных на уроках физической культуры.

Показано, что у занимающихся в школьных спортивных клубах достоверно выше показатели школьной успеваемости, чем у занимающихся в организациях дополнительного образования и лиц, не занимающихся спортом; у подростков, посещающих школьные спортивные клубы, регистрируется более высокий уровень активной позиции «разрешение конфликтных ситуаций», чем в других обследованных группах.

Обучающиеся организаций дополнительного образования демонстрируют более высокие показатели познавательной активности и мотивации учебных и спортивных достижений, чем лица, занимающиеся в школьных спортивных клубах, и подростки, не занимающиеся спортом (табл. 1).

В процессе исследований школьников, занимающихся в организациях дополнительного образования, обнаружена тесная взаимосвязь между уровнем спортивной квалификации и показателями социально-психологической адаптации подростков: чем выше квалификация спортсменов, тем ниже показатели, характеризующие развитие дезадаптивных состояний ($r = 0,62$).

Констатировано, что у школьников, занимающихся спортом, показатели дезадаптации тесно связаны с уровнем эмоционального дискомфорта юных

спортсменов, внешним локусом контроля и наличием конфликта с окружающими ($r = 0,71$).

Обозначено, что уровень физической подготовленности обучающихся имеет взаимосвязь с проявлением тревожности у подростков, как у юношей, так и у девушек: чем выше уровень проявления физической подготовленности, тем ниже уровень психического или соматического напряжения, проявляющегося в усталости, раздражительности, нетерпеливости, чувстве внутренней скованности. В процессе исследований была обнаружена взаимосвязь проявления физической подготовленности с уровнем социально-психологической адаптации: чем выше был уровень этих способностей у юных спортсменов, тем выше интегральные значения социально-психологических параметров.

Выявлено, что у *подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах*, мотивация достижения тесно связана с уровнем школьной успеваемости и опытом соревновательной деятельности; у *занимающихся в организациях дополнительного образования* мотивация достижения связана с уровнем социально-психологической дезадаптации, опытом соревновательной деятельности и показателями простой зрительно-моторной реакции (табл. 2).

Исследования подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах общеобразовательных школ, показали высокую взаимосвязь познавательной активности и социально-психологической дезадаптации как у юношей, так и у девушек ($r = 0,58$): познавательная активность связана с успеваемостью по учебным предметам ($r = 0,49$), при этом взаимосвязь с уровнем физического развития ($r = 0,3$) и уровнем спортивного мастерства ($r = 0,36$), опытом спортивной деятельности ($r = 0,35$) не достаточно высока; обучающиеся, имеющие высокие значения познавательной мотивации, чаще ищут поддержку при преодолении конфликтных ситуаций ($r = 0,43$).

Следует отметить также, что «мотивы достижения» у подростков-обучающихся школьных спортивных клубов тесно связаны с уровнем физического развития ($r = 0,6$), опытом соревновательной деятельности ($r = 0,62$) и уровнем спортивного мастерства ($r = 0,61$); тесных взаимосвязей мотивов достижения и социально-психологической адаптации у подростков не обнаружено ($r = 0,32$).

Таблица 2

Взаимосвязь некоторых психофизиологических характеристик подростков, занимающихся физической культурой и спортом в школьных спортивных клубах, организациях дополнительного образования, и не занимающихся физической культурой и спортом

| Показатель | СПД | СПА | Копинг разрешение | Уровень ОФП | Успеваемость (оценка) | Опыт спортивной деятельности | РДО (ср. откл.) | ПЗМР (свр) | Уровень спортивного мастерства |
|---|-------|------|-------------------|-------------|-----------------------|------------------------------|-----------------|------------|--------------------------------|
| Познавательная активность обучающихся школьных спортивных клубов | -0,5 | 0,58 | 0,31 | 0,3 | 0,49 | 0,35 | -0,50 | -0,33 | 0,36 |
| Мотивация достижения обучающихся школьных спортивных клубов | -0,19 | 0,32 | 0,08 | 0,6 | 0,26 | 0,62 | -0,19 | -0,17 | 0,61 |
| Познавательная активность обучающихся, не занимающихся спортом | -0,41 | 0,61 | 0,18 | 0,46 | 0,47 | - | -0,46 | -0,3 | - |
| Мотивация достижения обучающихся, не занимающихся спортом | -0,14 | 0,21 | 0,05 | 0,34 | 0,2 | - | -0,21 | -0,22 | - |
| Познавательная активность обучающихся организаций дополнительного образования | -0,65 | 0,24 | 0,31 | 0,22 | 0,27 | 0,2 | -0,47 | -0,74 | 0,35 |
| Мотивация достижения обучающихся организаций дополнительного образования | -0,62 | 0,25 | 0,26 | 0,26 | 0,34 | 0,46 | -0,41 | -0,73 | 0,44 |

Анализ всесторонних интересов обучающихся – участников исследования свидетельствует, что 60,7 % подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах, помимо физкультурно-спортивной направленности дополнительно посещают занятия по другим

программам дополнительного образования обучающихся дополнительно занимаются различной направленности, из них 34,5 % обучающихся дополнительно занимают-ся в двух и более объединениях (рис. 1).

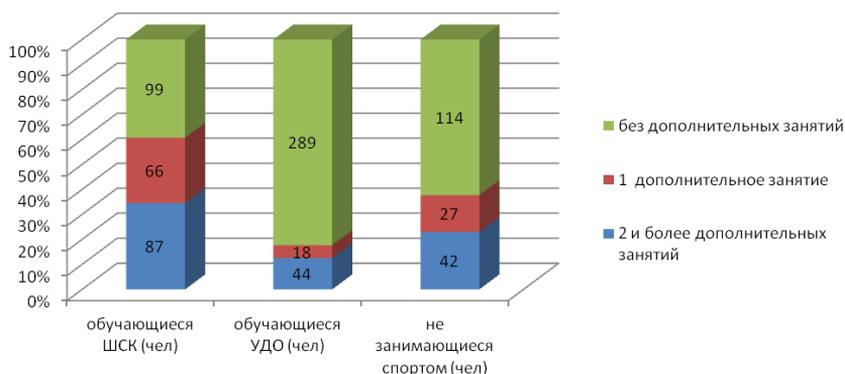


Рис. 1. Всесторонность интересов подростков – участников исследования

Установлено, что всесторонность интересов занимающихся в школьных спортивных клубах продиктована, в первую очередь, высоким уровнем познавательной активности ($r = 0,55$). При этом в группе подростков – призеров и победителей соревнований областного и всероссийского уровня среди школьных спортивных клубов отмечается повышенный интерес

к разностороннему развитию: 88 % обучающихся занимаются в секциях по различным видам спорта, 72 % дополнительно занимаются в объединениях, не связанных с физкультурно-спортивной направленностью, из них 29 % обучающихся дополнительно занимаются в двух и более объединениях, не связанных с физкультурно-спортивной направленностью (рис. 2).

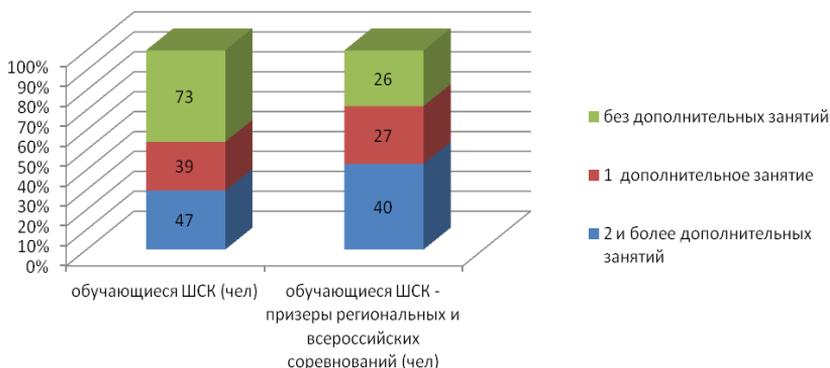


Рис. 2. Всесторонность интересов подростков – обучающихся школьных спортивных клубов (ШСК)

Что касается лиц, занимающихся в организациях дополнительного образования, то количество всесторонних интересов у подростков ниже: только 17,6 % занимаются в одном объединении дополнительно

и 5 % – в двух и более объединениях, не связанных со спортом.

Подростки – обучающиеся организаций дополнительного образования – демонстрируют тесную взаимосвязь между показате-

лями «познавательная активность», «социально-психологическая дезадаптация» ($r = -0,65$), «реакция на движущийся объект» ($r = -0,47$), «простая зрительно-моторная реакция» ($r = -0,74$); между параметрами «мотивация достижения» и «опыт соревновательной деятельности» ($r=0,46$), «уровень спортивного мастерства» ($r = 0,44$). Высокая взаимосвязь обнаружена также между показателями «мотивация достижения» и «реакция на движущийся объект» ($r = -0,41$), «простая зрительно-моторная реакция» ($r = -0,73$) (табл. 2).

Очевидно, что важным фактором, который оказывает влияние на уровень мотивации подростков, является опыт участия в соревновательной деятельности и уровень спортивного мастерства обучающихся. Можно утверждать, что отличия в полученных результатах в группах обучающихся школьных спортивных клубов и обучающихся организаций дополнительного образования обусловлены недостаточным опытом и спортивным мастерством контингента: в школьных спортивных клубах в основном обучающиеся с небольшим стажем занятий и участия в соревнованиях; занятия в школьных спортивных клубах характеризуются разносторонней направленностью без акцента на достижение максимально возможного спортивного результата.

У всех обследованных подростков, зани-

мающихся организованной двигательной деятельностью, была установлена взаимосвязь возраста и показателей социально-психологической адаптации: чем выше возраст спортсменов, тем ниже показатель дезадаптации испытуемых [11; 12].

Заключение. Полученные результаты наглядно демонстрируют, что интегрирование двигательной и познавательной деятельности помимо социально-оздоровительного эффекта способствует формированию познавательной мотивации саморазвития, направленной на активизацию морально-нормативных ценностей социализации индивида и обеспечивающей достижение высоких учебных и спортивных результатов.

Установлена взаимосвязь познавательной активности и социально-психологической адаптации, познавательной активности и опыта физкультурно-спортивной деятельности, спортивного мастерства у обучающихся школьных спортивных клубов: чем выше уровень социально-психологической адаптации, значительнее опыт организованной двигательной активности и результаты соревновательной деятельности, тем выше познавательная активность у обучающихся.

Показано, что в процессе отбора обучающихся в детский и юношеский спорт важное место принадлежит мотиву саморазвития и мотиву достижения.

Список источников

1. Рубенкова Л. А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности в социокультурном пространстве дошкольников // Проблемы современного образования. – 2022. – № 3. – С. 209–215.
2. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.
3. Антропова М. В., Соколова Н. В. Умственная работоспособность учащихся 1–4 классов, проживающих в экстремальных климатических условиях // Гигиена и санитария. – 1996. – № 5. – С. 17–20.
4. Криволапчук И. А., Мышьяков В. В., Герасимова А. А., Криволапчук И. И., Кесель С. А. и др. Умственная работоспособность учащихся начальной школы при разной организации режима физической активности // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 140–153.
5. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
6. Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология: рук. по

физиологии. – М.; Л.: Наука, 1975. – С. 5–67.

7. Елаева Е. Е., Якимова Е. А., Мамаев А. Р. Мониторинговые показатели кардиореспираторной системы студентов как индикатор адаптационных реакций организма на физическую нагрузку // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 2. – С. 43–45.

8. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972. – 320 с.

9. Кириченко В. В. Оптимизация здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса в детско-юношеской спортивной школе // Вестник КемГУ. – 2013. – Вып. 3 (55), Т. 1. – С. 75–79.

10. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г., Арлашева Л. В. и др. Орга-

низационно-педагогические условия формирования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала младших и старших подростков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3. – С. 132–144.

11. Piercy K. L., Troiano R. P., Ballard R. M., Carlson S. A., Fulton J. E., Galuska D. A., George S. M., Olson R. D. The Physical Activity Guidelines for Americans // JAMA. – 2018. – Vol. 20, № 320. – P. 2020–2028.

12. Buscemi J., Kong A., Fitzgibbon M. L., Bustamante E. E., Davis C. L., Pate R. R., Wilson D. K. Society of Behavioral Medicine position statement: elementary school-based physical activity supports academic achievement // Translational Behavioral Medicine. – 2014. – Vol. 4, № 4. – P. 436–438.

References

1. Rubenkova, L. A., 2022. Integration of motor and cognitive activity in the socio-cultural space of preschoolers. Problems of modern education, no. 3, pp. 209–215. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Sukharev, A. G., 1991. Health and physical education of children and adolescents. Moscow: Medicine Publ., 272 p. (In Russ.)

3. Antropova, M. V., Sokolova, N. V., 1996. Mental performance of students of grades 1-4 living in extreme climatic conditions. Hygiene and sanitation, no. 5, pp. 17–20. (In Russ.)

4. Krivolapchuk, I. A., Arsenyakov, V. V., Gerasimova, A. A., Krivolapchuk, I. I., Kesel, S. A., etc., 2019. Mental performance of primary school students with different organization of physical activity regime. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 140–153. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Khripkova, A. G., Antropova, M. V., ed., 1982. Adaptation of the body of students to educational and physical exertion. Moscow: Pedagogy Publ., 240 p. (In Russ.)

6. Arshavsky, I. A., 1975. Fundamentals of age periodization. Age physiology: hands on physiology. Moscow; Leningrad: Nauka Publ., pp. 5–67. (In Russ.)

7. Yelaeva, E. E., Yakimova, E. A., Mamaev, A. R., 2021. Monitoring indicators of the cardiorespiratory system of students as an indicator of adaptive reactions of the body to physical activi-

ty. Theory and practice of physical culture, no. 2, pp. 43–45. (In Russ.)

8. Bozhovich, L. I., 1972. Studying the motivation of behavior of children and adolescents. Moscow: Prosveshchenie Publ., 320 p. (In Russ.)

9. Kirichenko, V. V., 2013. Optimization of health-saving support of the educational and training process in a children's and youth sports school. Bulletin of KemSU, iss. 3 (55), vol. 1, pp. 75–79. (In Russ.)

10. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., Krasnosshlykova, O. G., Arlasheva, L., et al., 2020. Organizational and pedagogical conditions for the formation of health-saving and adaptive potential of younger and older adolescents. Vocational education in Russia and abroad, no. 3, pp. 132–144. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., Olson, R. D., 2018. The Physical Activity Guidelines for Americans. JAMA, vol. 20, no. 320, pp. 2020–2028. (In Eng.)

12. Buscemi, J., Kong, A., Fitzgibbon, M. L., Bustamante, E. E., Davis, C. L., Pate, R. R., Wilson, D. K., 2014. Society of Behavioral Medicine position statement: elementary school-based physical activity supports academic achievement. Translational Behavioral Medicine, vol. 4, no. 4, pp. 436–438 (In Eng.)

Информация об авторах

Д. В. Смышляев, директор, Кузбасский центр физического воспитания детей, cd-80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0441-1651>, Кемерово, Россия

Э. М. Казин, доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-инновационного управления, Кемеровский государственный университет, kazin_valeol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>, Кемерово, Россия

В. В. Кириченко, кандидат педагогических наук, руководитель структурного подразделения «Бассейн», Средняя общеобразовательная школа № 36, kirichenkov68@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2549-8784>, Кемерово, Россия

Т. С. Панина, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора, Российская государственная специализированная академия искусств, panina1510@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7878-1669>, Москва, Россия

Н. Н. Кошко, кандидат биологических наук, методист, Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», koshko80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2225-7918>, Кемерово, Россия

Information about the author

Dmitry V. Smyshlyaev, Director, Kuzbass Center for Physical Education of Children, cd-80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0441-1651>, Kemerovo, Russia

Eduard M. Kazin, Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Physiology and Genetics, Kemerovo State University, kazin_valeol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>, Kemerovo, Russia

Vladimir V. Kirichenko, Cand. Sci. (Pedag.), Head of structural division «Pool», Secondary School No. 36, kirichenkov68@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2549-8784>, Kemerovo, Russia

Tatyana S. Panina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Advisor to the Rector, Russian State Specialized Academy of Arts, panina1510@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7878-1669>, Moscow, Russia

Natalya N. Koshko, Cand. Sci. (Biological), methodologist of the Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Health and Personal Development”, koshko80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2225-7918>, Kemerovo, Russia

Вклад авторов

Смышляев Д. В. – сбор эмпирических данных, обработка и анализ данных стандартизированных методик, оформление научного текста.

Казин Э. М. – научное руководство, концепция исследования, оформление научного текста.

Кириченко В. В. – научное руководство, концепция исследования, оформление научного текста.

Панина Т. С. – анализ и интерпретация текстовых данных, оформление научного текста.

Кошко Н. Н. – обработка и анализ данных стандартизированных методик, анализ и интерпретация текстовых данных, оформление научного текста.

Contribution of the authors

Smyshlyaev D. V. – collection of empirical data, data processing and analysis of standardized methods, design of scientific text.

Kazin E. M. – scientific guidance, research concept, design of a scientific text.

Kirichenko V. V. – scientific guidance, research concept, design of scientific text.

Panina T. S. – analysis and interpretation of textual data, design of a scientific text.

Koshko N. N. – data processing and analysis of standardized techniques, analysis and interpretation of text data, design of scientific text.

Поступила в редакцию 11.01.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 11.01.2023

Accepted for publication 25.03.2023

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2302.13

Актуализация профессиональной подготовки будущих медиаторов-переводчиков в цифровой образовательной среде с акцентом на информационную и лингвосоциокультурную безопасность

Сухова Наталья Александровна¹, Карташова Валентина Николаевна²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации им. Главного маршала авиации А. А. Новикова, г. Санкт-Петербург, Россия

² Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются требования к переводчику в контексте изменений политической ситуации в стране и мире. Переводчику необходимо работать в цифровой среде, владеть знаниями о лингвосоциокультурной и информационной безопасности, уметь сглаживать межкультурные конфликты, возникающие в процессе перевода. Такой переводчик называется медиатором-переводчиком.

Цель данного микроисследования – уточнить основные виды профессиональной деятельности медиаторов-переводчиков, функционирующих в современной цифровой среде с акцентом на информационной и лингвосоциокультурной безопасности; исходя из этого, определить специальные умения будущих медиаторов-переводчиков для их формирования в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Методология и методы исследования: анализ и синтез научной литературы по переводоведению, культурологии, психологии, лингвистике, информатике, медиации, изучение документов правительства РФ по информационной безопасности.

Результаты. Уточнены основные виды профессиональной деятельности и требования к медиатору-переводчику в цифровой образовательной среде с акцентом на информационную и лингвосоциокультурную безопасность, дано определение медиатору-переводчику. В современных условиях медиатор-переводчик является специалистом, ценящим свою идентичность, постоянно совершенствующим знания родного языка, умеющий защищать русский язык от иноземного влияния и критично отслеживать информацию, способный работать с переводческими машинами в условиях цифровой среды.

В заключении делается вывод о перспективах обучения медиаторов-переводчиков в России в аспекте медиации. Статья будет полезна специалистам в области межкультурной коммуникации, теории и практики переводоведения, педагогики.

Ключевые слова: медиатор-переводчик; цифровая образовательная среда; информационная, лингвосоциокультурная безопасность; машинный перевод; цифровая платформа

Для цитирования: Сухова Н. А., Карташова В. Н. Актуализация профессиональной подготовки будущих медиаторов-переводчиков в цифровой образовательной среде с акцентом на информационную и лингвосоциокультурную безопасность // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.13>

Updating the Professional Training of Future Mediators – Translators in the Digital Educational Environment with Focus on Information and Lingua Sociocultural Security

Natalya A. Sukhova¹, Valentina N. Kartashova²

¹ Saint Petersburg state university of Civil Aviation named after Head Marshal of Aviation A. A. Novikov, Saint Petersburg, Russia

² Bunin Elets State University, Elets, Russia

Abstract. This article discusses the actual issues of training mediators–translators in the light of the changes of the political situation in the country and overseas. The mediator–translator should use the digital environment, could possess knowledge of lingua-sociocultural and information security, and smooth out intercultural conflicts in the translation process.

The goal of this research is to clarify the types of professional activity of the mediator–translator who functions in the digital environment with the focus on the information and lingua sociocultural security, and to define special skills of future mediators-translators for their development in the process of the university professional training.

Methodology and research methods include the analysis and the synthesis of scientific literature on translation’s studies, cultural studies, psychology, linguistics, computer science, mediation and the analysis of Russian Federation government documents on the information security.

Results. The main types of professional activity and requirements to the mediator–translator in the digital educational environment with focus on the information and lingua sociocultural security are clarified. The mediator–translator as “homo informaticus”- (human of information) within current changes is a specialist who values his or her sense of identity, permanently improves his or her mother tongue, protecting the Russian language from foreign influence, and critically tracks the information on translation machines within the digital environment.

In conclusion the article presents the learning prospects of mediators-translators in Russia. The paper will be useful for teaching and learning foreign languages, intercultural communication, theory and practice on translation, pedagogy.

Keywords: mediator–translator; the digital educational environment; the information and lingua sociocultural security; machine translator; digital platform

For citation: Sukhova, N. A., Kartashova, V. N., 2023. Updating the Professional Training of Future Mediators – Translators in the Digital Educational Environment with Focus on Information and Lingua Sociocultural Security. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.13>

Введение. Постановка проблемы.

Проблема профессиональной подготовки будущих переводчиков находится в фокусе внимания многих современных исследователей (И. С. Алексеева, Е. В. Аликина, Н. Н. Гавриленко, Л. И. Корнеева, Л. П. Тарнаева и др.). В связи с принципиальными изменениями социокультурной ситуации в стране и мире, в пространстве общества цифровой трансформации, запрос на профессиональную подготовку перевод-

чиков не только не сократился, но и дополнился новыми требованиями. Переводчикам необходимо уметь работать в цифровой среде, учитывать лингвистическую и информационную безопасность; быть патриотами своей страны, постоянно совершенствуя медиаторскую функцию – сглаживать конфликты, возникающие в процессе перевода. Иными словами, появляется новое направление в обучении переводчиков – медиатор-переводчик.

Цель данного исследования состоит в уточнении основных видов профессиональной деятельности медиаторов-переводчиков, функционирующих в современной цифровой среде с акцентом на информационной и лингвосоциокультурной безопасности, а также в определении и формировании специальных умений будущих медиаторов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Обзор научной литературы по проблеме. В ракурсе новых образовательных вызовов, требующих от выпускников вузов владения информационными технологиями в профессиональной деятельности, остановимся на цифровой образовательной среде и обосновании нового ведущего направления в лингвистическом обучении медиатора-переводчика. Медиатор-переводчик умеет передавать смысл устного и письменного текста, владеет дополнительными знаниями, навыками и умениями, способствующими предотвращению поликультурных конфликтов в профессиональных международных фирмах и корпорациях. В современных условиях цифровизации общества от медиаторов-переводчиков во многом зависит взаимопонимание между представителями разных культур на лингвистическом, культурологическом, психологическом уровнях. Медиатор выполняет функцию не только переводчика, но и примирителя в конфликтных ситуациях.

Рассмотрим термин «медиатор» с философской точки зрения. Первичное понимание этого термина (от лат. *mediator* – посредник) – третья сторона в мирном урегулировании конфликта. Изначально термин использовался в правовой литературе. Его синоним в русском языке – примиритель. Изучение истории возникновения термина «медиатор» отсылает нас к философии конфуцианства. В древнем Китае «институт непредвзятых авторитетных посредников» был органом, выполнявшим функцию прими-

рения. В настоящее время этот институт называется *народным комитетом примирения*. В Японии посредниками в бытовых спорах являются главы сельских общин. В Библии в послании к коринфянам апостол Павел рекомендует разрешать конфликты в христианских общинах. В Евангелии от Матфея Иисус призывал во время нарушения правил приглашать одного или двух посторонних человек для разрешения возникших проблем. В бывшем СССР роль посредников-медиаторов исполняли так называемые *товарищеские суды*. Таким образом, мы видим, что медиаторы, появившись более 2000 лет тому назад, изначально выполняли положительную функцию – помогали мирно существовать людям друг с другом.

Проанализируем, какие коннотативные значения появились у этого понятия в настоящее время. Следует отметить, что термин «медиатор» используется в правовой, педагогической, философской, журналистской литературе. Первое его значение – *это посредник* [1], второе – *посредник в разрешении споров* [2; 3; 4], третье – *носитель информации* [1], четвертое – *медиатор-переводчик в поликультурной коммуникации (поликультурный медиатор)* [5; 6; 7], *человек, разрешающий спор на уровне администрации предприятия* [8], пятое – *СМИ* [9]. Медиация может быть культурной, цифровой, системной. Цифровая медиация относится к культурной и расширяет диалоговые возможности всех людей. Носитель информации может быть представлен в виде телефона, телеграфа, компьютера, Интернета, книги, а также человека. Он может измеряться временем, расстоянием, а также интеллектом человека, его знаниями, умениями и навыками.

Акцент в медиации ставится на деятельности медиатора и на результате этой деятельности. Медиация не имеет границ, она переходит из юридической деятельности человека в журналистскую и переводческую (лингвистическую и культурную,

а точнее, полилингвистическую и поликультурную). Медиация может осуществляться на уровне вертикальной поликультуры (между представителями культур разных стран). Исходя из этого, можно вывести следующее определение: медиатор-переводчик – профессионал, владеющий несколькими иностранными языками, осуществляющий полилингвистическую и поликультурную деятельность на уровне вертикальной поликультуры (между представителями культур разных стран), занимающийся в процессе перевода разрешением поликультурных конфликтов, выраженных в устной и письменной форме.

Методология и методы исследования.

В качестве методологической базы служит анализ и синтез зарубежной и отечественной научной литературы (диссертации, авторефераты диссертаций, монографии, научные статьи), изучение опыта медиации в Европе и России. Также изучены документы правительства Российской Федерации, документы Совета Европы.

Результаты исследования. Обсуждение. Обратимся к вопросу профессиональной подготовки будущих медиаторов с педагогической точки зрения. В настоящее время обучение медиаторов-переводчиков осуществляется в информационной образовательной среде, состоящей из открытой совокупности информационных систем, объединяющей всех участников образовательного процесса [10].

В первую очередь, речь пойдет о русских платформах, помогающих в обучении. *LearningApps.org* является приложением Web 2.0 для создания 20 видов интерактивных заданий. Интерактивные задания могут использоваться в учебном процессе на семинарах по переводоведению, межкультурной коммуникации. Использование платформы *Rapid Typing* позволяет будущему переводчику быстро напечатать выполненный перевод на русский и иностранный

языки. Платформа *My Test* позволяет преподавателю создать тесты для контроля знаний, навыков и умений обучающихся.

Особую роль в профессиональном обучении переводчика имеет машинный перевод. Многие ученые исследовали разные аспекты машинного перевода: А. В. Бояркина [11], Ив Гамбье [12], А. В. Зубов [13], И. И. Зубова [13], Р. Пиотровский [14], В. Н. Шевчук [15], I. Bowker [16] и др. Приоритетными профессиональными задачами медиаторов-переводчиков являются устный, письменный перевод и медиация как дополнительная функция. В настоящее время в цифровом образовательном пространстве существуют прорывные технологии, к ним можно отнести переводчиков речи: *Speech Logger* – версия для слабослышащих, *Travoice* – можно вводить текст, аудиосообщения, *Microsoft Translator* – переводит с 70 языков, *Say Hi Translate* – версия для планшетов, смартфонов, Мгновенный перевод речи – переводит с 40 языков и др. Существует топ девяти инструментов машинного перевода: *Trados*, *Déjà Vu*, *Smart Cat*, *Omega T*, *Wordfast*, *MemoQ*, *Amazon Translate*, *Word Fisher*, *SystRAN Translate*. Кроме того, переводчик пользуется электронными словарями: *Lingvo*, *Babylon*, *Polyglossum*, «Мультилекс», «Мультитран» и др. Использование таких инструментов позволяет многим переводчикам облегчить профессиональную деятельность, поскольку устный перевод остается востребованным.

Так как перевод всегда связан с информацией, имеет смысл рассмотреть вопрос информационной безопасности. Информационная безопасность – отсутствие манипуляции сознанием, роста потоков информации, которые негативно воздействуют на людей [17, с. 3]. В 2000 году в государстве была принята доктрина информационной безопасности Российской Фе-

дерации, утвержденная Президентом РФ В. В. Путиным 9.09.2000, № Пр.1895.¹ Что обусловило ее появление? Известно, что после распада СССР в Россию начали поступать импортные товары, становились известными зарубежные фирмы по производству одежды, обуви, мебели и фильмов. Информация, поступающая из СМИ, негативно влияла на мировоззрение подрастающего поколения. В русской речи появлялись американские заимствования. Происходило угасание русского духа, шло постепенное уничтожение идентичности нации посредством негативной информации. Это и обусловило появление данной доктрины.

В 2020 году был принят документ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.»² Его основная задача сводилась к следующему – снабжение Интернетом до 97 % всего населения России, увеличение доли массовых услуг в электронном виде в здравоохранении, образовании, государственных учреждениях, увеличение вложений в информационные технологии в 4 раза по сравнению с 2019 годом. Однако, проводя политику цифровизации, необходимо соблюдать правила информационной безопасности государства, во избежание нарушения которой следует научиться критически отслеживать информацию. Это, в первую очередь, относится к медиаторам-переводчикам, которые должны осуществлять информационную безопасность на уровне личности и государства, владеть информационными технологиями. Исходя из этого, следует предъявить следующие требования в аспекте информационной безопасности к медиатору-переводчику. Во-первых, медиатор-переводчик должен избегать чрезмерного ин-

формационного воздействия посредством умения отслеживать информацию, проверять ее на истинность, исключать манипулятивность и провокационность.

Во-вторых, он не должен быть киберзависимым, ему нужно научиться распределять свое время. В-третьих, медиатор-переводчик должен уметь психологически защищать себя от излишнего информационного потока, защищать авторство своей работы медиатора-переводчика, защищать свой компьютер от воздействия извне. Все сказанное выше свидетельствует о том, что современный медиатор-переводчик должен быть *homo informaticus* (в пер. с лат. «человек информации»).

Далее опишем требования, которые следует предъявить медиатору-переводчику с точки зрения умения владения цифровыми технологиями как специалисту в области переводоведения. Во-первых, переводчик должен уметь работать с профессиональными электронными словарями. Во-вторых, владеть умениями машинного перевода. Это не просто, поскольку машина переводит текст дословно, не сохраняя авторский стиль, характер эпохи, не связывая части текста между собой, не подбирая нужную лексику, также в машинном переводе не передается временная дистанция. Поэтому медиатор-переводчик должен уметь подготовить текст к машинному переводу, например, заменить сложные предложения простыми, изменить неоднозначно трактующиеся лексические и грамматические конструкции. Современный медиатор-переводчик должен уметь редактировать текст до и после осуществления машинного перевода, например, в случае, когда в тексте встречаются неологизмы, идиомы, культурные разли-

¹ Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утвержденная Президентом РФ В.В. Путиным 9.09.2000, № Пр.1895 [Электронный ресурс]. – URL: <https://normativ.kontur.ru> (дата обращения: 21.02.2023).

² О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г., утвержденный Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. №474 [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru> (дата обращения: 21.02.2023).

чия, выраженные лексемами, отсутствующими в родном языке или в языке перевода и т. п. В-третьих, медиатор-переводчик должен владеть устными и письменными техниками конфликтной медиации. Кроме того, он должен уметь вести документооборот, связанный с переводом и конфликтной медиацией.

Не будем останавливаться на теории концептов в переводческой деятельности, а обратимся к лингвосоциокультурной и информационной безопасности. Изучим проблему профессиональной подготовки будущих медиаторов-переводчиков с лингвистической точки зрения. Многие ученые (Р. П. Кошкин, А. Г. Летяго, П. Г. Сибиряков [17], И. И. Халеева [18], В.А.Ремизов, Н.А.Янкова[19], Ф.С.Фролов[3]) затрагивают вопросы отрицательного влияния глобализации, предупреждая об американизации России, если не будут приняты превентивные меры. Поглощение России Америкой вполне возможно посредством «мягкой силы». «Мягкая сила» воздействует на русский язык и культуру, ценности и традиции России через английский язык, через переводные тексты по психологии, насаждающие американскую ментальность в русскую действительность, постепенно уничтожая идентичность россиян. Поэтому следует по-новому рассматривать лингвистические процессы, информационную безопасность страны и подготовку обучающихся, которые будут на профессиональном уровне работать с иностранными языками.

Р. П. Кошкин, А. Г. Летяго, П. Г. Сибиряков [17] выявляют важное противоречие, констатируя, что любой язык имеет свою мелодику, которая должна быть адекватной резонансным свойствам генетического кода языка. При изучении нескольких иностранных языков нарушаются важнейшие информационные законы природы, в связи с тем, что создается новая противостественная среда, противоположенная биологической сущности человека.

Ментальность англосаксов проникает в головы россиян с художественными фильмами, в которых героизируются убийцы, индивидуализм вытесняет отечественный коллективизм, русский язык засоряется американизмами и англицизмами. В борьбу с идентичностью вступают даже жесты, например, счет по пальцам многие студенты осуществляют по-американски, не задумываясь о том, что русский вариант счета – это загибание пальцев, начиная с мизинца, а не раскрытие кулака с большого пальца. Часто в речи современных русских людей употребляются американские междометия «вау», «упс». Английский язык проникает в сознание подростков благодаря использованию информационных технологий и американских средств коммуникации. Последовательно разлагается русская ментальность наших соотечественников и превращается в американо-русскую ментальность. А это – уже шаг к победе американского процесса глобализации, цель которой – превратить Россию в колонию Америки, изменить культурные коды в сознании отечественного населения, посеять недоверие граждан к правительству и государству. М. В. Горбаневский впервые употребил термин «лингвистическая безопасность» на собрании гильдии экспертов по документационным и информационным спорам. В 2006 г. И. И. Халеева [18] выразила тревогу о чистоте русского языка, о звучащих с экранов телевидения жаргонизмах, сквернословии, неправильного произношения слов и нарушения грамматических норм русского языка. Она ратовала за лингвистическую безопасность русского языка. С годами данный термин претерпел изменения, начал функционировать как лингвосоциокультурный. Определение лингвосоциокультурной безопасности – состояние защищенности от потенциальных угроз социокультурных отношений, сложившихся в обществе, посредством сохранения и развития национально-этнических языков как источников,

исторически структурирующих духовные основания таких отношений [20, с. 25].

Далее несколько слов о том, как медиатор-переводчик может применять лингвосоциокультурную безопасность в переводческой и медиативной деятельности. В первую очередь, во время перевода с иностранного языка на русский медиатор-переводчик должен использовать грамотный русский язык, не подвергнутый деструктивным влияниям других языков. Во-вторых, перевод социокультурных фраз и выражений иностранного языка нужно объяснять через социокультурные категории русского языка и культуры, традиций и ценностей, что предполагает отличное знание родного языка и культуры, а также патриотизм медиатора-переводчика. В-третьих, являясь патриотом своего Отечества, медиатор-переводчик должен уметь создавать средствами русского языка привлекательный образ своей страны России. Также, являясь медиатором, он должен быть способен осознавать ответственность за возникновение спорных ситуаций, оставаясь нейтральным в принятии решения. Наконец, современный медиатор-пере-

водчик должен уметь владеть цифровыми техниками работы с переводами, используя отечественные информационные ресурсы.

Заключение. Критический анализ современной научной литературы по искомой проблеме в области медиации, переводоведения, психологии, информатики и культурологии позволил авторам обосновать и сформулировать рабочее определение термина «медиатор-переводчик», а также определить виды и сферы деятельности медиаторов-переводчиков в цифровой среде с учетом информационной безопасности с акцентом на социолингвистическую безопасность.

Современный медиатор-переводчик – это специалист, профессионально подготовленный к использованию ресурсов информационной среды для повышения эффективности своих профессиональных функций, умений и искомой деятельности в целом.

Перспективы проведенного микроисследования видятся авторам в разработке педагогической системы становления будущих медиаторов-переводчиков, а также в создании инновационных технологий в области медиации и перевода.

Список источников

1. Каримов Р. Н. Медиатор коммуникации как фактор перераспределения власти социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2018. – 35 с.
2. Дубинина Ю. А. Медиатор. – М.: Проспект, 2022. – 224 с.
3. Фролов Ф. С. Культурно-лингвистическая экспансия как инструмент достижения геополитических целей в современных международных отношениях: автореф. дис. ... канд. полит. наук. – Москва, 2022. – 26 с.
4. Чуприс А. С. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2018. – 23 с.
5. Юнгус Г. А. Философское осмысление социального образа медиатора в современном обществе постмодерна // Кант. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-osmyslenie-sotsialnogo-obraza-mediatora-v-sovremennom-obschestve-postmoderna> (дата обращения: 06.10.2022).
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2020. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Publishing. Authors: Nork B., Piccardo E., Goodier T., 278 p. – URL: <https://www.col.int/lang-cefr>. (дата обращения: 21.02.2023).
7. Profile. Intercultural Mediator. 2015. Profile and Related Learning. Outcomes. Erasmus. Editing. Olympic Training and Consulting. Ltd. 46 p. – URL: https://www.mediation-time.eu/images/time_03_intercultural_mediator_profile.pdf (дата обращения: 21.02.2023).
8. Лаврова Н. М., Лавров Н. В., Зезюлинская И. А. и др. Служба системной дошкольной медиации. – Симферополь: Таврида, 2019. – 100 с.
9. Олешко В. Ф., Олешко Е. В. СМИ как

- медиатор коммуникативно-культурной памяти. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. – 470 с.
10. Дурноглазов Е. Е., Кузнецова Е. А., Швердин И. В. и др. Цифровая образовательная среда электронного обучения: методическое пособие. – Курск: Издательство Курского института развития образования, 2019. – 64 с.
11. Бояркина А. В. Цифровые технологии в художественном переводе (на примере немецкоязычных текстов) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2022. – № 205. – С. 14–20.
12. Гамбие И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий // Вестник СПбГУ. Сер. 9. Филология. – 2016. – Вып. 4. – С. 56–74.
13. Зубов А. В., Зубова И. И. Информационные технологии в лингвистике. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
14. Пиотровский П. Г. Текст, машина, человек. – Л.: Наука, 1975. – 327 с.
15. Шевчук В. Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика. – М.: Зебра, 2013. – 384 с.
16. Bowker L. Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction. – Ottawa Press, 2002. – 185 p.
17. Кошкин Р. П., Лятяго А. Г., Сибиряков П. Г. Лингвистическая безопасность и инструменты цифровизации межнационального общения: монография. – М.: Спутник+, 2020. – 133 с.
18. Халева И. И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. – 2006. – Т. 76, № 2. – С. 104–111.
19. Ремизов В. А., Янкова Н. А. Лингвокультурологическая безопасность общества: объяснение понятия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 5 (73). – С. 57–64.
20. Янкова Н. А. Теоретико-методологические основания исследования лингвокультурной безопасности // Вестник МГОУ, Серия философские науки. – 2016. – № 3. – С. 25–30.

References

1. Karimov, R. N., 2018. Communication Mediator as Factor of Redistribution of Power: Socio-philosophical Analysis. Cand. Sci. (Philosophy). Moscow, 35 p. (In Russ.)
2. Dubinina, Y. A., 2022. Mediator. Moscow: Prospect Publ., 224 p. (In Russ.)
3. Frolov, F. S., 2022. Cultural and Linguistic Expansion as an Instrument of Geopolitical Goals Achievement in Modern International Relationships. Cand. Sci. (Polit.). Moscow, 26 p. (In Russ.)
4. Chupris, A. S., 2018. Formation of Readiness for Mediation of Humanitarian Bachelors. Cand. Sci. (Pedagogy). Kaliningrad, 23 p. (In Russ.)
5. Yungus, G. A., 2018. Philosophical Understanding of Social Mediator Image in Postmodern Society. Kant, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-osmyslenie-sotsialnogo-obraza-mediatora-v-sovremenno-obschestve-postmoderna> (accessed 06.10.2022). (In Russ.)
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2018. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Publishing. Authors: Nork B., Piccardo E., Goodier T., 278 p. Available at: <https://www.col.int/lang-cefr> (accessed: 21.02.2023) (In Eng.)
7. Profile. Intercultural Mediator. Profile and Related Learning. 2015. Outcomes. Erasmus. Editing. Olympic Training and Consulting. Ltd. 46 p. Available at: https://www.mediation-time.eu/images/time_03_intercultural_mediator_profile.pdf (accessed 21.02.2023) (In Eng.)
8. Lavrova, N. M., Lavrov, N. V., Zezyulinskaya, I. A., at al., 2019. Service of System Pre-school Mediation. Simferopol: Tavrida Publ., 100 p. (In Russ.)
9. Oleshko, V. F., Oleshko, E. V., 2020. Media as mediator of communicative and cultural memory. Ekaterinburg: Ural University Publ., 470 p. (In Russ.)
10. Durnoglazov, E. E., Kuznetsova, E. A., Sheverdin, I. V., at al., 2019. Digital Learning Environment. Handbook. Kursk: Kursk Institute of education development Publ., 64 p. (In Russ.)
11. Boyarkina, A. V., 2022. Digital Technologies in Literary Translation (Using German-Language Texts). Bulletin of Herzen Russian State Pedagogical University, no. 205, pp. 14–20 (In Russ.)
12. Gambye, I., 2016. Translation and Translation Studies at the Crossing of Digital Technologies. Bulletin of St. Petersburg State University. Series:

Philology, vol. 9, no. 4, pp. 56–71. (In Russ.)

13. Zubov, A. V., Zubova, I. I., 2004. Digital Technologies in Linguistics. Moscow: Academy Publ., 208 p. (In Russ.)

14. Piotrovsky, R. G., 1975. Text, machine, human. Leningrad: Science Publ., 327 p. (In Russ.)

15. Shevchuk, V. N., 2013. Digital Technologies in Translation. Translator's Electronic Resources. Moscow: Zebra Publ., 384 p. (In Russ.)

16. Bowker, L., 2002. Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction. Ottawa Press Publ., 185 p. (In Eng.)

17. Koshkin, R. P., Letyago, A. G., Sibiryakov, P. G., 2020. Linguistic Security and Digital Instruments of Intercultural Communication:

Monograph. Moscow: Sputnik+ Publ., 133 p. (In Russ.)

18. Khaleeva, I. I., 2006. Linguistic Security of Russia. Bulletin of Russian Academy of Sciences. vol. 76, no. 2, pp. 104–111 (In Russ.)

19. Remizov, V. A., Yankova, N. A., 2016. Linguistic and Cultural Security of Society: Explanation of the Term. Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts, no. 5 (73), pp. 57–64 (In Russ.)

20. Yankova, N. A., 2016. Theoretical and Methodological Foundations of Linguistic and Sociocultural Security research. Bulletin of Moscow State Region University, Series: Philosophical Sciences, no. 3, p. 25–30. (In Russ.)

Информация об авторах

Н. А. Сухова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой подготовки № 7, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации им. Главного маршала авиации А. А. Новикова, natasuchova@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-2136-7939>, Санкт-Петербург, Россия

В. Н. Карташова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, cartashova.vale@yandex, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2057-5659>, г. Елец, Россия

Information about the authors

Natalia A. Sukhova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Head Marshal of Aviation A. A. Novikov, natasuchova@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-2136-7939>, Saint Petersburg, Russia

Valentina N. Kartashova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Foreign Languages and methods of their teaching, Bunin Yelets State University, cartashova.vale@yandex, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2057-5659>, Yelets, Russia

Поступила в редакцию 25.02.2023

Принята к публикации 25.03.2023

Submitted 25.02.2023

Accepted for publication 25.03.2023

ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА И СОТРУДНИЧЕСТВА

К итогам Международного научно-образовательного форума

Компетентные специалисты, знающие состояние дел в сфере социально-гуманитарных наук, с одной стороны, и исторического образования, особенно в общеобразовательной школе, с другой, неоднократно отмечали недостаточное взаимодействие двух этих сфер в современной России. Учитывая необходимость решения этой проблемы, реализуя накопленный в течение полувека опыт тесного сотрудничества исследователей – историков и педагогов, а также практиков школьного дела, работающих на кафедре отечественной и всеобщей истории НГПУ, коллектив этой кафедры выступил в 2021 г. с инициативой проведения Международной научно-практической конференции с элементами научной школы «Историческая наука и образование в XXI в.». Общепризнанный успех этого мероприятия побудил его организаторов продолжить начатое дело.

22–25 марта 2023 г. в рамках Года педагога и наставника на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» состоялся Международный исторический научно-образовательный форум «Историческая наука и современное образование – пространство диалога и сотрудничества», посвященный памяти доктора исторических наук, профессора Наталии Николаевны Родигиной.

Задачи форума заключались в обсуждении вопросов, значимых для современной исторической науки и исторического образования в школе и вузе, выявлении успешных практик трансфера результатов современных научных исследований в образовательный процесс. Выбранный формат форума подразумевал в качестве основных адресатов преподавателей, аспирантов и студентов педагогических университетов, школьных учителей, которые сохраняют связь со своей alma mater.

В рамках форума работали две конференции: II Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы «Историческая наука и образование в XXI в.» и Международная интерконференция «Историческое прошлое в гуманитарных исследованиях и образовательной практике».

С приветственными словами к участникам форума обратились А. О. Чубарьян, доктор исторических наук, академик РАН, научный руководитель Института всеобщей истории РАН, президент Государственного академического университета гуманитарных наук, председатель Российского исторического общества, председатель Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания»; С. В. Федорчук, министр образования Новосибирской области; А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор Новосибирского государственного педагогического университета. Выступающие подчеркнули особую роль исторической науки и учителей истории в современном мире, большой потенциал гуманитарного знания в преодолении глобальных вызовов, значимость исторического просвещения.

В рамках мемориальной части форума состоялись презентации сборника воспоминаний о Н. Н. Родигиной – заслуженном профессоре НГПУ, безвременно ушедшей из

жизни год назад. Представлены также библиографический указатель научных и методических трудов Наталии Николаевны, каталог книг из ее личной библиотеки, переданных родителями в библиотеку НГПУ, открыта выставка авторских фотографий Н. Н. Родигиной.

Научная программа форума включала открытые лекции, работу мастер-классов, круглых столов, стратегических сессий и других площадок научного диалога.

Свою открытую лекцию «Почему распался Советский Союз: междисциплинарное исследование на больших данных» доктор исторических наук *Борис Николаевич Мионов*, профессор кафедры источниковедения истории России Института истории Санкт-Петербургского государственного университета посвятил авторскому решению, без преувеличения, важнейшей проблемы отечественной истории XX столетия. Новое исследование всемирно известного историка и социолога основано на данных всеобщих переписей населения об этническом составе самостоятельных жителей Российской империи конца XIX в., Советского Союза 1920–1980-х гг., а также работников органов управления во всех советских союзных республиках. Ученый обосновал вывод о том, что в XX в. в нашей стране поэтапно преодолевалось существовавшее ранее фактическое этнополитическое неравенство. К концу советской эпохи представители титульных этносов, фактически уже сформировавшихся как политические нации, заняли господствующие позиции в административных, экономических и культурных элитах союзных республик. В обстоятельствах политического кризиса рубежа 80–90-х гг. судьба СССР оказалась в руках национальных республиканских элит, которые и приняли решение о демонтаже «общего дома».

Открытая лекция доктора исторических наук, главного научного сотрудника, руководителя центра гендерных исследований Института этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН *Натали Львовны Пушкаревой* называлась «Herstory вместо History: рождение, развитие и перспективы нового направления». Речь шла прежде всего об исторической феминологии, «взлетевшей» в мировой науке в 1960-е гг., в России возникшей на рубеже XX–XXI вв. благодаря работам самой Натали Львовны. Лектор раскрыла теоретические, научные и социальные основания перерастания истории женщин (вкуче с мужской историей) в гендерную историю, в центре внимания которой находится не социокультурная взаимодополняемость полов, а причины и проявления гендерного неравенства в разные времена и в различных культурах. По мнению лектора, в российских школах в методологии и содержании исторического образования причудливо доминируют концепты, порожденные в имперский и советский периоды, и неоправданно игнорируются достижения «новой исторической науки», в том числе гендерная история, история повседневности, культуральная история, история частной жизни.

Людмила Николаевна Мазур, доктор исторических наук, заведующий кафедрой документоведения, архивоведения и истории государственного управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, прочла лекцию «Музей в системе исторического образования: проблемы и перспективы», в которой охарактеризовала стратегии деятельности исторических музеев как научных и культурно-просветительских учреждений, представила периодизацию развития школьных музеев. Особое внимание лектор уделила результатам изучения группой ученых под ее руководством деятельности 1113 музеев малых городов Российской Федерации, характеристике образов прошлого, которые они сегодня хранят и транслируют, в том числе в среде учащихся и молодежи.

Доктор исторических наук, академик РАН, главный научный сотрудник, заведующий отделом археологии палеометалла Института археологии и этнографии Сибирского отделения РАН, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета *Вячеслав Иванович Молодин* прочел открытую лекцию «Полевые исследования отдела археологии палеометалла ИАЭТ СО РАН в 2022 г: итоги и перспективы». Он отметил, что в прошлом году полевые работы охватили значительные территории России. В Забайкалье в районе села Горбица продолжилось изучение открытого в 2021 г. городища народа мохэ рубежа I–II тыс. н. э. В Благовещенском районе Амурской области исследовалось городище даурского типа Сергеевка-4. В Минусинской котловине изучались петроглифы на памятниках Тепсей и Оглахты. В Кош-Агачском районе Республики Алтай в низовьях реки Елангаш обнаружены раннесредневековые (VII–IX вв.) каменные изваяния. На территории Новосибирской области, в Венгеровском районе, проведены исследования могильника саргатской культуры «Усть-Тартасские курганы». Продолжены ведущиеся уже много лет исследования на разновременном памятнике Тартас-1. В Республике Казахстан на северо-западном побережье Каспийского моря исследован крупный городской центр эпохи переселения народов Каракабак.

Наталья Николаевна Лазукова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в открытой лекции «Современное учебное историческое содержание в контексте системного подхода: проблемы методической теории» сосредоточилась на теоретических и прикладных вопросах отбора и композиции учебного исторического материала школьных курсов истории. Автором были обоснованы принципы и методы проектирования учебного содержания уроков истории, базирующиеся на системных связях между историческими фактами. Особое внимание было уделено объяснению причин, вызывающих затруднения в познании истории современными школьниками, и путям их преодоления в практике работы учителя.

Форум объединил более 170 участников из 12 стран (Россия, Беларусь, Казахстан, Узбекистан, Грузия, Арабские Эмираты, Кыргызстан, Монголия, США и др.). Среди спикеров – ведущие специалисты в области исторической науки и методики преподавания предмета, а также начинающие исследователи. В центре внимания участников форума были вопросы, значимые для современной исторической науки и исторического образования. Основой для формирования треков обсуждения стали следующие темы.

1. *Как работать с историческими источниками: историки vs методисты.* Основные смыслы и функции использования источников в обучении истории. Каким критериям должен отвечать отбор источников? Какие классификации источников «лучше работают»? Какие новые подходы и исследовательские практики анализа источников потенциально могут быть продуктивны для вузовского и школьного образования? Как привлекать учащихся к созданию источников (возможности и ловушки)? Каков потенциал социальных сетей, интернет-библиотек и просветительских проектов в сети для преподавания истории в школе и вузе? Какие вызовы предлагает историческому образованию и его источниковедческой составляющей *folk-history*?

2. *Научное и учебное историческое познание: теория и практика.* Современные дети слабо знают историю или плохо умеют ее изучать: каковы приоритеты исторической подготовки школьников в информационную эпоху? Какой должна быть подготовка выпускников школы, вуза и школьных учителей в области методологии исторического познания? «Большие идеи» и сквозные темы в содержании исторического образования

в XXI в.: взгляд историков и педагогов. Дискуссионные и «трудные» вопросы истории на школьных уроках истории: зачем они включены в школьную программу и как их изучать? Учебное историческое исследование – «игра в науку», девальвация научного знания или путь приобщения школьников к культуре научного познания? Научно-исследовательская работа: смысл и предназначение в профессиональной подготовке студентов-историков.

3. *История в школе и (или) вузе и «public history».* «Public history» и проблематика теории культурного наследования. Как организовать взаимодействие с институтами культуры (театрами, библиотеками, медиа, фестивалями, клубами исторических реконструкций, структурами системы дополнительного образования) с целью формирования исторических представлений? Смысл и возможные результаты таких коллабораций. В чем состоят функции музея и музейных учреждений в контексте современной культуры и посткультуры? Учитель и медиа, историк и медиа: какой смысл рассказывать о своей работе в СМИ и социальных сетях?

4. *За страницами учебника: новые интерпретации сюжетов прошлого.* Какие исторические сюжеты интересны современным историкам и почему? Как можно изучать различные аспекты прошлого? Какова роль исторической науки и научного исторического знания в становлении коллективных исторических представлений? Какова роль школы и вуза, школьных учителей и университетских преподавателей в формировании этих представлений?

5. *Использование археологических материалов в школьном и вузовском образовании.* Как происходит современное археологическое исследование? Какие методы применяют археологи, чтобы ответить на вопросы: когда произошло событие и что это за событие? Как отличить лженаучные сенсации от реальных археологических открытий? Как осуществить интеграцию археологических и исторических знаний в учебный процесс в школе и вузе?

6. *Региональная история и историческое образование в школе и вузе.* Каковы цели изучения истории региона «здесь и сейчас»? Как соотносить глобальную, локальную, разные варианты микроистории и персональную историю при изучении региона? Какие сюжеты должны быть «ядром» содержания школьных учебников региональной истории в России? Какие методы и подходы изучения региональной истории могут быть использованы в школьном историческом образовании и профессиональной подготовке учителей истории?

7. *История в культуре – культура в истории.* Какова специфика формирования национального менталитета? Какие проблемы возникают в становлении идентичности в социокультурной динамике? Что такое региональная и национальная идентичность? Что такое культурные и языковые коды? Как происходит экспликация системы образов мира и мира образов, материализованных в моделях поведения, языке литературы, визуальных текстах культуры? Каковы особенности русского концепта «подвиг»?

8. *Философия истории: современные направления.* Каковы возможности миросистемного анализа в интерпретации взаимосвязей древних обществ? Что дают новейшие научные техники анализа и обобщения археологических материалов для реконструкции миросистемных связей бронзового века? Каковы причины разрушения первой миросистемы? Не являемся ли мы современниками распада современной капиталистической миросистемы, существовавшей с XVI в.? Не будет ли этот процесс сопровождаться усилением традиционных для истории человечества порядков и практик организованного насилия? Каковы задачи анализа социальных практик обращения к истории и событиям, оказавшим травмирующее воздействие на сознание их свидетелей и потомков? Каков

механизм эмоционального и рационального отбора таких фактов истории, их последующего осмысления и закрепления в образовании и культуре?

9. *Учитель будущего поколения России: новации в профессиональной подготовке педагогов-историков.* Как меняется роль учителя истории в современном мире? Какие профессиональные компетенции учителя истории особенно востребованы в работе со школьниками и родителями цифровой эпохи? Какие форматы подготовки современного педагога-историка наиболее эффективны? Какое место в профессиональной подготовке учителей истории должно отводиться самостоятельной исследовательской деятельности в области истории и (или) методики ее преподавания?

По итогам форума запланировано издание сборника статей его участников, который будет размещен в Научной электронной библиотеке eLibrary.Ru, интегрированной с РИНЦ.

Хлытина Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, khlytina@mail.ru, Новосибирск

Зверев Владимир Александрович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, sosna232@yandex.ru, Новосибирск

Тихомирова Елена Евгеньевна, кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, imktikhomirova@mail.ru, Новосибирск

Дураков Игорь Альбертович, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, idurakov@yandex.ru, Новосибирск

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) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- 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 6).

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). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте 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@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

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

Пристатейные материалы на английском языке

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 <https://orcid.org/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 <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята к публикации 18.12.2021

Accepted for publication 18.12.2021

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление списка источников 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. *Алфиренко 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.* Ин-

тернет 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. *Войсунский 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.

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: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, 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. *Парпалак 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 пристатейного 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: Znaniye 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 автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract 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.archipelag.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

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹ Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемяева 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

2/2023

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,7. Уч.-изд. л. 12,5. Тираж 600 экз. Заказ № 43.

Дата выхода в свет: 02.05.2023 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28