

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

6/2021

**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

Р. О. Агавелян, 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. Галазхинский, 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)

А. Н. Кошербаева, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)

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

R. O. Agaveĭyn, 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 Chricthoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)

A. N. Kosherbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Almaty (Kazakhstan)

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

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. Сinenko, 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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством
по делам печати, телерадиовещания и средств
массовой коммуникации Российской Федерации

Журнал включен в Перечень рецензируемых
научных изданий ВАК

Свидетельство о регистрации
ПИ №77-16812 от 20.11.2003
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013
ПИ №ФС77-76346 от 19.07.2019

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 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», 2021

© Сибирский педагогический журнал, 2021

I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Pseudog.), 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. Peter-
burg

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corre-
sponding 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. Profes-
sor, Florence (Italy)

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

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

Founder: FSБEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian
Federation

The Journal is included in the Higher Attestation
Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals

Certificate of registration
PI №77-16812 от 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013
PI №ФС77-76346 on 19.07.2019

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 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”, 2021

© Siberian Pedagogical Journal, 2021

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Бочарова Ю. Ю.** Миссии регионального педагогического университета: постнеклассическое понимание 7
- Махинин А. Н.** Инвариантная составляющая разработки целевых программ формирования российской идентичности в образовательных организациях 16
- Бокова О. А., Веряев А. А.** Теоретические подходы и тенденции изучения неравенства и несправедливости в современной образовательной среде 25
- Патутина Н. А.** Предпосылки и барьеры использования цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе 34

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Журба Н. Н., Задорин К. С., Идиатуллина Л. Е., Кисляков А. В., Щербаков А. В.** Формирование готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися в условиях реализации рабочей программы воспитания 47
- Адольф В. А., Цзян Е. А.** Создание специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением в общеобразовательной школе 57
- Тарлавский В. И., Шакурова М. В.** Формирование личностно-профессиональной позиции как основы проектирования технологий профориентационных практик 64
- Трусей И. В., Казакевич Н. Н., Адольф В. А.** Электронные информационные ресурсы для реализации смешанного обучения по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» ... 74
- Никулников А. Н.** Воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря 82

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

- Bocharova Yu. Yu.** The Missions of the Regional Pedagogical University: Post-Non-Classical Understanding 7
- Makhinin A. N.** Invariant Component of Development of Targeted Programs for Formation of Russian Identity in Educational Organizations 16
- Bokova O. A., Veryaev A. A.** Theoretical Approaches and Trends of Studying Inequality and Unjustice in the Modern Educational Environment 25
- Patutina N. A.** Prerequisites and Barriers to the Use of Digital Tools for Organising Mentoring in a Teaching Team 34

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Zhurba N. N., Zadorin K. S., Idiattullina L. E., Kislyakov A. V. Shcherbakov A. V.** Formation of the Readiness of Classroom Teacher to Organization of Problem-Value Communication with Students in the Conditions of Implementation of the Working Program of Education 47
- Adolf V. A., Tszyan E. A.** Specialized Class of Creation Psychological and Pedagogical Direction with Profile Training at the Secondary School 57
- Tarlavsky V. I., Shakurova M. V.** Formation of a Personal-Professional Position as the Basis of Technology Design Career Guidance Practices 64
- Trusei I. V., Kazakevich N. N., Adolf V. A.** The Electronic Information Resources for the Implementation of Blended Learning on «Fundamentals of Life Safety» 74
- Nikulnikov A. N.** Educational Potential of the Children's Health Camp 82

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мельничук М. В., Белогаш М. А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе 89

Цыбулько А. А., Дахин А. Н. Моделирование процесса формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии России к командной деятельности 101

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Жуйкова О. В., Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П. Методика и средства обучения графическим дисциплинам студентов с нарушением слуха в техническом вузе 115

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Волошина Т. В., Сизикова Т. Э. Контентное мышление как прообраз интернет-технологий 3.0, 4.0 125

Тихомирова Е. Е. Специфика изучения библейских притч в педагогическом вузе 135

Ружников М. С. Подготовка психологов для работы в сфере образования в условиях его цифровизации 145

PROFESSIONAL TRAINING

Melnichuk M. V., Belogash M. A. Emotional Intelligence as the Subject of Studying Metacognitive Processes in Universities 89

Tsybulko A. A., Dakhin A. N. Modeling of Formation of Readiness of Cadets of Military Institutions of the Troops of the National Guard of the Russian Federation for Command Activity 101

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Zhuykova O. V., Krasavina Yu. V., Ponomarenko E. P. Methods and Means of Teaching Graphics to Hard-Of-Hearing Students at a Technical University 115

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Voloshina T. V., Sizikova T. E. Content Thinking as an Image of Internet Technologies 3.0, 4.0 125

Tikhomirova E. E. Specific study of biblical parables in a pedagogical university 135

Ruzhnikov M. S. Psychologist's professional preparation in a career of education in the digital age 145

Бочарова Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ORCID 0000-0001-8626-7977, bocharova1305@kspri.ru, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск

МИССИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ

Аннотация. Педагогические университеты находятся в зоне повышенного внимания общества и государства в связи с возрастанием их роли в формировании человеческого капитала территорий.

Цель статьи – обосновать необходимость и возможность построения миссии и стратегии развития педагогических университетов в (макро)регионах на основе постнеклассического понимания педагогического образования.

Методология и методы: для конструирования миссии педагогического университета, претендующего на активную роль в экосистеме образования региона, использовалась постнеклассическая методология в понимании педагогического образования как открытого, системно-синергетический подход (экосистемный как его вид), а также специфические для постнеклассической методологии методы реконструкции опыта проектирования открытого педагогического образования в гетерогенном (академическом и учительском) профессиональном сообществе.

Результаты исследования: охарактеризованы три миссии регионального педагогического университета: образование, исследования и влияние на социум с позиций экосистемного подхода и концепции предпринимательского университета. Педагогический университет выступает ключевым узлом экосистемы, если демонстрирует предпринимательский тип поведения, преодолевает ограничения ресурсов за счет доминирования третьей миссии над образованием и исследованием, подчинения их задаче формирования когорты агентов изменений – авангардных групп будущих и работающих педагогов в регионе.

Заключение: миссии педагогического университета должны быть подчинены влиянию на все учительское сообщество региона посредством усиления плотности связей в учебно-профессиональных сообществах.

Ключевые слова: педагогический университет, миссия университета, экосистема образования, постнеклассическая методология.

Введение. Постановка проблемы. Педагогическое образование находится на повестке дня общественно-профессиональной дискуссии в РФ уже не первое десятилетие. Комплексный проект модернизации 2014–2017 гг. вовлек 68 университетов в широкомасштабную работу по сопряжению профессиональных стандартов, федеральных государственных стандартов высшего педагогического и общего образования, однако новые государственные задачи по повышению качества общего образования повлияли на дальнейшую перестройку всей системы педагогического образования путем переподчинения 33 педагогических университетов Министерству просвещения РФ. Программа развития педвузов предусматривает включенность всех участников системы непрерывного педагогического образования и их ответ-

ственность за образовательный результат посредством интеграции педагогического академического сообщества с региональными системами образования, что является нетривиальной задачей и требует специального исследования.

Стратегия развития педагогического университета, выпускники которого формируют в процессе своей профессиональной деятельности человеческий капитал территории, должна соответствовать современному постнеклассическому пониманию педагогической деятельности и высшего (университетского) образования. Ее исходный момент – миссия, которую следует переосмыслить в русле экосистемного подхода в образовании, конгруэнтного представлению об образовательных системах как сложных, самоорганизующихся, непрерывно эволюционирующих [3].

Цель статьи – обосновать необходимость и возможность построения миссии и стратегии развития педагогических университетов в макрорегионах на основе постнеклассического понимания педагогического образования.

Обзор научной литературы. Качество педагогического корпуса во всем мире является предметом современных исследований и актуальной задачей для управленцев разного уровня по данным исследований *Teachers matter* (2015), *Education at a Glance* (2020). Чтобы обеспечить развитие региональных образовательных систем, по мнению А. Асмолова, П. Щедровицкого, П. Лукши, П. Рабиновича, требуется переосмысление педагогической профессии, смена парадигмы педагогической деятельности: во-первых, от ориентации на преподавание необходимо перейти к ориентации на учение, здесь важным является подготовка к работе в разной среде, в том числе к смешанному обучению в классе и на цифровых платформах. Вторым вектором является индивидуализация, основанная на активном выборе обучающегося, учитель здесь играет роль мотиватора, фасилитато-

ра, навигатора в реализации образовательного маршрута. Третий вектор – вовлечение обучающихся в процесс приобретения опыта, а не только знаний [8; 14].

Новое понимание педагогической деятельности вытекает из наблюдаемой нами трансформации образовательных систем [13]. Международные альянсы ученых (*Global Education Futures*) анализируют происходящие изменения с точки зрения глобального социокультурного сдвига постиндустриального общества: образование трансформируется в связную экосистему, в которой будут сосуществовать глобальные (онлайн) образовательные платформы, которые станут основными поставщиками знания и контента; городские образовательные форматы, которые будут предлагать разные образовательные услуги, поддерживающие участников непрерывного образования; сообщества практики, которые будут построены вокруг групп мастеров и станут опираться на человеческое взаимодействие, сотворчество, передачу опыта и технологий [7, с. 82–83].

Важную роль в случае педагогических университетов начинает играть взаимодействие профессорско-преподавательского состава университета и учительских сообществ, образующее так называемую со-бытийную общность, по термину В. И. Слободчикова [12]. Учебно-профессиональные сообщества, включающие студентов, являются онтологической формой открытого педагогического образования, построенного в экосистемном подходе. Так называемое третье измерение педагогического образования, согласно исследованиям Г. Н. Прокументовой, Ю. В. Сенько, Ch. Cheri, F. Cornelissen и др., складывается в пространстве образовательных инноваций на базе общеобразовательных организаций [9; 12; 17; 18]. Исследования ожиданий и компетенций будущих учителей в области сотрудничества А. Bush, N. Grotjohann показывают, что студенты демонстрируют более высокую готовность

к сотрудничеству, чем работающие учителя, однако меньшую компетентность в командном взаимодействии [16]. Следовательно, основные усилия педагогического университета должны быть направлены на конструирование открытого образовательного пространства в экосистеме образования региона и поиск механизмов для запуска потенциала этих пространств в становлении востребованных профессиональных компетенций для будущих учителей, преодолевая таким образом ограничения университетской дисциплинарной модели. Современное педагогическое образование, согласно данным Е. Д. Патаракина, должно учитывать противоречивую профессиональную реальность деятельности учительских сообществ, связанную с созданием и использованием интеллектуальных продуктов на методических платформах [19].

Проблема пересечения университетского и школьного измерений остается актуальной, особенно в части управления возникающими в третьем измерении инициативами [18]. Менторы на базе образовательных организаций могут как расширять, так и ограничивать третье измерение педагогического образования, их задача – управлять противоречивыми ожиданиями и субкультурами двух измерений, как показал Ch. Cheri [17]. Ключевыми препятствиями для эффективности взаимодействия в нем являются академический снобизм вузовских преподавателей и разрыв в профессиональном дискурсе, обусловленный потерей влияния альма-матер на своих выпускников, с одной стороны, и замкнутость локальных инноваций в образовательных организациях – с другой. Ностальгия по прежнему (советскому) образованию, построенному в линейной, индустриальной модели, уже не соответствующей изменившемуся миру, не способствует вовлечению в профессиональные сообщества молодых талантливых студентов и начинающих педагогов. Общие ценности и цели, спо-

собные объединить сообщество, требуют совместного проектирования конструктивного взгляда из будущего, а не «продолженного “доработанного”» настоящего», по мнению авторского коллектива исследователей Л. В. Кремневой, К. Е. Заведенского и др. [6].

Педагогические университеты во всем мире имеют вектор развития от Normal University – подготовка педагогов в традиционном теоретико-практическом ключе, к The Education University (University of Education) – университетам образования, осознающим ответственность за формирование опережающего профессионально-общественного педагогического дискурса в проектировании региональных и глобальных программ в области образования и социального прогресса. Это требует от них переосмысления трех миссий университета: образования, исследований и влияния на социум.

Если миссии «образование» и «исследования» испытывают влияние социокультурной динамики представлений об образовании и педагогической деятельности достаточно давно, то третья миссия как концепт еще не устоялась, каждый университет сам выбирает направления влияния на социум. Наиболее четко, по исследованиям Т. А. Балмасовой, выделяются три основных аспекта деятельности университета в третьей миссии: трансфер технологий и инноваций, продолженное обучение и социальное участие [2].

Методология и методы исследования. Для конструирования миссии педагогического университета, претендующего на активную роль в экосистеме образования региона, нами использовалась постнеклассическая методология в понимании педагогического образования как открытого, системно-синергетического подхода (экосистемный как его вид), а также специфические для постнеклассической методологии методы реконструкции опыта проектирования локальных изменений в образователь-

ной системе региона (на примере Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева), анализ прецедентов типа «педагогическая интернатура» [15].

Результаты исследования, обсуждение. Миссия университета как его философия и предназначение может быть представлена с позиций экосистемного подхода следующим образом.

Таблица

Характеристики миссий педагогического университета – центра образовательной экосистемы в регионе

Миссия	Содержание деятельности университета	Индикаторы успешности выполнения миссии
1	2	3
Образование	Подготовка авангардных групп педагогов – агентов изменений в экосистеме. Обучение на базе технопарков, дуальное образование, стажировки во время обучения в иных образовательных организациях и т. д.	Процент трудоустройства по специальности. Доля выпускников, оставшихся в системе образования через 3 года. Число призеров профессиональных конкурсов и олимпиад среди студентов и выпускников 1–3-го года работы в системе образования. Число соглашений о дуальной подготовке педагогов в рамках целевого обучения
	Предложение гибких образовательных программ для индивидуальных маршрутов: открытых для входа и выхода, для лиц с ограниченными возможностями здоровья и разных возрастов, сетевых межвузовских, с использованием ресурса других организаций (общего, дополнительного образования, культуры, молодежной политики, спорта и пр.), интегрированных с дополнительным профессиональным образованием и т. д.	Средний балл ЕГЭ абитуриентов. Количество магистрантов с дипломами других вузов. Количество авторских курсов в Университете от учителей, преподавателей системы дополнительного образования в вузе
Исследования и разработки	Фундаментальные (в т. ч. междисциплинарные) исследования по актуальным проблемам: изучение современного детства, изменяющейся педагогической профессии, новой виртуальной образовательной среды и т. д.	Цитируемость статей в международных наукометрических системах. Число преподавателей университета – визит-профессоров
	Прикладные исследования и разработки для образования: среды управления обучением на основе больших данных, применение геймификации для управления обучением, технологии формирования новых грамотностей и универсальных компетенций и т. д.	Количество лицензионных соглашений об использовании иными организациями системы образования зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности Университета: патентов, электронных баз данных

1	2	3
Влияние на социальное окружение	Трансфер знаний и инновационных технологий в систему образования: включение результатов научных исследований и разработок в образовательный процесс школ и детских садов, внедрение готовых технологических решений в образовательные организации «под ключ»	Количество действующих научно-внедренческих площадок, количество баз педагогической интернатуры. Количество программ, разработанных в соавторстве/реализуемых преподавателями вуза
	Продолженное обучение (Life-Long Learning): разработка кастомизированных программ для разных категорий, реверсивное обучение работающих педагогов	Количество выпускников, обратившихся в университет за продолжением обучения (в рамках программ высшего образования или дополнительного профессионального образования)
	Социальное участие: просвещение родителей, университет третьего возраста, педагогическое, социальное волонтерство, экспертиза проектов и программ развития системы образования, в т. ч. в рамках конкурсных мероприятий, со-организация образовательных событий в городе и т. д.	Количество преподавателей – членов экспертных групп. Количество региональных (городских) мероприятий с ролью университета как со-организатора. Количество заявок от организаций, сообществ на получение помощи от волонтеров университета

Позиция университета в обществе знания, активно изменяющего среду вокруг себя, в нашем случае – педагогического университета как драйвера изменений в системе образования региона, соотносится с концепцией предпринимательского университета С. Р. Филоновича, Г. Н. Константинова. Предпринимательское поведение организации связывается исследователями с преодолением ресурсных ограничений в трех сферах: генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику – путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой [5, с. 6]. Эти трансформации необходимы университету для преодоления дефицита в информации, финансах и кадрах. Последнее особенно актуально для педагогических университетов, испытывающих дефициты в молодых преподавателях, владеющих современными

технологиями онлайн-обучения в силу старения профессорско-преподавательского состава [4] и сложившейся практики академического инбридинга, как это показано в исследованиях М. Юдкевич [1]. Университет является узлом образовательной экосистемы, если он рассматривает свое окружение как источник кадровых ресурсов, информации, как пространство для распространения своего влияния, результатом которого является продвижение имиджа университета как драйвера изменений в экосистеме образования. Все это преодолевает феномен закрытости университетского образования, часто именуемый «башней из слоновой кости».

Заключение. Проектирование стратегии регионального педагогического университета должно происходить в переговорах с другими участниками экосистемы и исходить из общего образа будущего системы образования в регионе. Этот об-

раз выполняет ценностно-прогностическую функцию и приводит к прояснению планируемого в ближайшей перспективе результата: формирования когорты агентов изменений (не только выпускников университета, но и преподавателей всей системы образования в регионе). Три миссии педагогического университета должны быть подчинены задаче влияния на все педагогическое сообщество, мы должны

сразу влиять на компетенции всего учительского корпуса, усиливать плотность связей в учебно-профессиональных сообществах: научно-внедренческих площадках, проектных группах, предметных сообществах и т. д.). Третья миссия в этом случае выступает не как навязанная управленческой модой, а как образ мыслей, корпоративный тип поведения каждого преподавателя.

Библиографический список

1. Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: Глобальные перспективы / под ред. М. М. Юдкевич, Ф. Дж. Альтбаха, Л. Рамбли; пер. с англ. под науч. ред. М. М. Юдкевич. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 326 с. – (Серия Библиотека журнала «Вопросы образования»).
2. Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. – 2016. – № 8-9 (204). – С. 48–55.
3. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / отв. ред.: Л. П. Киященко, В. С. Степин; Российская академия наук, Институт философии, Национальная академия наук Украины, Центр гуманитарного образования. – СПб., 2009. – С. 361–396.
4. Григорьева Е. Г., Новопашина Л. А., Бочарова Ю. Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12>.
5. Константинов Г. Н., Филонович С. Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 49–62.
6. Кремнева Л. В., Заведенский К. Е., Рабинович П. Д., Апенько С. Н. Стратегирование образования: экосистемный переход // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 656–677. DOI: 10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677
7. Лошкарева Е., Лукиа П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс]. – URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 28.07.2021).
8. Образование для сложного мира: зачем, чему и как: доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow. 31 октября – 3 ноября 2017 года образования [Электронный ресурс]. – URL: [Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf](http://obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf) (vcht.center) (дата обращения: 20.07.2021).
9. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: кол. монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 105–136.
10. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с.
11. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Гуманитарное основание кластерного подхода в подготовке педагога [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 153–155. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnoe-osnovanie-klasternogo-podhoda-v-podgotovke-pedagoga> (дата обращения: 25.07.2021).
12. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Ученые записки. – 2010. – Т. 3. Сер. Психология. Педагогика,

№ 2 (10). – С. 3–8.

13. *Спенсер-Кейс Д., Лукиа П., Кубиста Д.* Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru> (дата обращения: 20.07.2021).

14. *Щедровицкий П. Г.* Нормы образовательной культуры перед лицом третьей промышленной революции [Электронный ресурс] // XX Международная научно-практическая тьюторская конференция (г. Томск, 1 февраля 2016 г.). – URL: <https://shchedrovitskiy.com/normi-obrazovatelnoy-kultury/> (дата обращения: 20.07.2021).

15. *Bocharova J. Yu.* Expected Outcomes of Teacher Internship, or a Pedagogical University Graduate Trapped in Standards [Электронный ресурс] // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2018. – Vol. 11, № 2. – P. 174–184. – URL: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0178> (дата обращения: 28.11.2020).

16. *Bush A., Grotjohann N.* Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of

collaboration [Электронный ресурс] // Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol. 88. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968> (дата обращения 25.07.2021).

17. *Cheri Ch.* Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory [Электронный ресурс] // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Vol. 86. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893> (дата обращения: 25.07.2021)

18. *Cornelissen F., Daly A., Liou Y., Van Swet J., Beijgaard D., Bergen T.* Leveraging the relationship: knowledge processes in school–university research networks of master's programmes [Электронный ресурс] // Research Papers in Education. – 2014. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.919522> (дата обращения: 25.07.2021).

19. *Patarakin Y., Vachkova S. N., Burov V.* Agent-based modeling of teacher interaction within a repository of digital objects [Электронный ресурс] // The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020). – 2021. – Vol. 98. SHS Web of Conferences. – Ch. 05013. – P. 1–7.

Поступила в редакцию 12.08.2021

Bocharova Julia Yuryevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, ORCID 0000-0001-8626-7977, bocharova1305@kspu.ru, Krasnoyarsk

THE MISSIONS OF THE REGIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY: POST-NON-CLASSICAL UNDERSTANDING

Abstract. Pedagogical universities are in the area of great attention from the society and the state because of their increasing role in forming the human capital of the territories.

The purpose of this article is to explain the necessity and possibility of creating a mission and strategy for the development of pedagogical universities in (macro) regions on the basis of a post-non-classical understanding of pedagogical education.

Methodology and methods: to construct the mission of the pedagogical university, claiming to play an active role in the ecosystem of education in the region, the post-non-classical methodology was used in understanding pedagogical education as an open, system-synergetic approach (ecosystem as its kind), as well as the typical of the post-non-classical methodology, methods of reconstructing the experience of designing an open pedagogical education in a heterogeneous (academic and teaching) professional community.

Research results: three missions of the regional pedagogical university are characterized: education, research and impact on society, from the standpoint of the ecosystem approach and the concept of an entrepreneurial university. A pedagogical university acts as a key element of the ecosystem if it demonstrates an entrepreneurial type of behavior, overcomes resource constraints due to the dominance of the third mission over education and research, subordinating them to the task of creating a cohort of agents of change – vanguard groups of future working teachers in the territory.

Conclusion: the missions of the pedagogical university should be subordinated to the influence on the entire pedagogical corps of the region by increasing the density of connections in educational and professional communities.

Keywords: pedagogical university, mission of the university, ecosystem of education, post-non-classical methodology.

References

1. Yudkevich, M. M., Altbakh, F., Rambly, L., ed., 2016. Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: A Global Perspective. Moscow: HSE Publ. (In Russ.)
2. Balmasova, T. A., 2016. «Third Mission» of the University – a New Vector of Development? Higher Education in Russia, no. 8-9 (204), pp. 48–55. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Budanov, V. G., 2009. Methodology of synergetics in post-non-classical science principles and perspectives. Post-non-classical: philosophy, science, culture. St. Petersburg, pp. 361–396. (In Russ.)
4. Grigoryeva, E. G., Novopashina, L. A., Bocharova, Y. Y., 2019. Socio-demographic and professional characteristics of academic staff at a regional university. Science for Education Today, vol. 9, no. 2, pp. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Konstantinov, G. N., Filonovich, S. R., 2007. What is an entrepreneurial university. Educational Studies, no. 1, pp. 49–62 (In Russ.)
6. Kremneva, L. V., Zavedensky, K. E., Rabinovich, P. D., Apenko, S. N., 2020. Strategizing Education: Ecosystem Transition. Integration of Education, no. 24 (4), pp. 656–677. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677> (In Russ., abstract in Eng.)
7. Loshkareva, E., Luksha, P., Ninenko, I., Smagin, I., Sudakov, D. Skills of the future. How to thrive in the complex new world. Available at: https://futuref.org/futureskills_ru (accessed 28.07.2021) (In Russ.)
8. Luksha, P., Rabinovich, P., Asmolov, A., ed., 2017. Education for a complex world: why, what and how. Global Education Leaders' Partnership Moscow. October 31 – November 3 (forum report) [online]. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru (accessed: 20.07.2021) (In Russ.)
9. Prozumentova, G. N., ed., 2009. Moving to an Open Education Space. Vol. 1. Phenomenology of educational innovation. Tomsk, 448 p. (In Russ.)
10. Lenskaya, E. M., Pinskaya, M., ed., 2015. Russian teachers in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS 2013). Higher School of Economics. Moscow: HSE Publishing House (In Russ.)
11. Sen'ko, Yu. V., Frolovskaya, M. N., 2017. The humanitarian grounds of the cluster approach in the training of teachers. The world of science, culture, education, no. 1 (62), pp. 153–155. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnoe-osnovanie-klaster-nogo-podhoda-v-podgotovke-pedagoga> (accessed 25.07.2021) (In Russ.)
12. Slobodchikov, V. I., 2010. Co-existence educational community – the source of development and the subject of education. Studies, Vol. 3. Psychology. Pedagogy, no. 2 (10), pp. 3–8 (In Russ.)
13. Spenser-Keis, D., Luksha, P., Kubista, D., 2020. Education ecosystems: emerging practices for future education. Available at: <https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru> (accessed 20.07.2021) (In Eng.)
14. Shhedrovickij, P. G., 2016. Norms of educational culture in the face of the third industrial revolution. XX International Scientific and Practical Tutor Conference. Tomsk, February 1. Avail-

able at: <https://shchedrovitskiy.com/normi-obrazovatelnoy-kultury/> (accessed: 20.07.2021) (In Russ.)

15. Bocharova, J. Yu., 2018. Expected Outcomes of Teacher Internship, or a Pedagogical University Graduate Trapped in Standards. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, vol. 11, no. 2, pp. 174–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0178> (In Eng.)

16. Bush, A., Grotjohann, N., 2020. Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, no. 88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968> (accessed 25.07.2021) (In Eng.)

17. Cheri, Ch., 2019. Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher edu-

cation partnerships through the lens of border theory. *Teaching and Teacher Education*, no. 86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893> (accessed 25.07.2021) (In Eng.)

18. Cornelissen, F., Daly, A., Liou, Y., Van Swet, J., Beijgaard, D., Bergen, T., 2014. Lev-eraging the relationship: knowledge processes in school–university research networks of master's programmes. *Research Papers in Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.919522> (accessed 25.07.2021) (In Eng.)

19. Patarakin, Y., Vachkova, S. N., Burov, V., 2021. Agent-based modeling of teacher interaction within a repository of digital objects. *The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020)*, vol. 98, SHS Web of Conferences, Ch. 05013, pp. 1–7. (In Eng.)

Submitted 12.08.2021

Для цитирования: *Бочарова Ю. Ю.* Миссии регионального педагогического университета: постнеклассическое понимание // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 6. – С. 7–15.

Махинин Александр Николаевич

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, alex-makhinin@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7297-6702, Воронеж

ИНВАРИАНТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗРАБОТКИ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГРАММ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В статье представлено авторское теоретическое обоснование необходимости разработки целевых программ формирования российской идентичности в образовательных организациях. При этом принимая как данность поликультурный характер российского общества, автор стремится определить инвариантную часть таких программ.

Цель статьи – определить инвариантную составляющую разработки целевых программ формирования российской идентичности в образовательных организациях.

Методологию составили социокультурный и системный подходы к анализу педагогических явлений и с опорой на основные непедagogические концепции идентичности зарубежных и отечественных исследователей. В качестве ведущих использовались методы анализа, обобщения, интерпретации результатов философских, социологических, психологических и педагогических исследований, массовой и авторской педагогической практики, моделирования отдельных позиций концепции педагогического процесса формирования российской идентичности личности.

Обращается внимание на то, что современной педагогике (если она хочет быть современной) принципиально важно определиться с совокупностью педагогически значимых характеристик российской идентичности, что позволит проектировать педагогический процесс ее формирования и указывать на педагогически допустимые средства и возможные риски его научно-методического сопровождения. Взаимозависимость и взаимовлияние процессов развития (основного) и формирования (сопровождающего) обуславливает объективные ограничения педагогических вмешательств.

В целях совершенствования профессиональной детальности педагогических коллективов в рамках формирования российской идентичности обучающихся предлагается к обсуждению структура модульной программы формирования российской идентичности в образовательных организациях.

Ключевые слова: российская идентичность, субъект, референтность, целевая программа, модули.

Введение, постановка проблемы.

Весьма специфической и показательной реакцией на продолжающиеся социальные трансформации в условиях парадигмальных сдвигов и смыслов в образовании стало особое внимание к феномену идентичности (личности, групп, сообществ и т. п.), сущностное и процессуальное обоснование которого в известной степени продолжает пребывать в стадии разработки. Обращает на себя внимание, что реализуемый сегодня

ФГОС ООО содержит требование «формирования российской гражданской идентичности обучающихся» [14], что актуализирует необходимость для педагогических коллективов образовательных организаций освоения результативных методик и педагогически эффективных практик формирования российской идентичности личности обучающихся и ее сопровождения. Это представляет собой известную сложность еще и по причине сложности самой

природы идентичности, которая является личным выбором (по крайней мере должна быть таковой) в зависимости от жизненной ситуации и соотношения с другим(и), предпочтений, направленности и качественных характеристик социокультурной среды и т. п. Это обуславливает для современной педагогической науки необходимость разработки теоретико-методологических и методических аспектов российской идентичности как сложно структурированного феномена, связанного с проблематикой взаимоотношенности и перехода социального в индивидуальное, реалистичности субъектно окрашенных антропообразов их воплощения, поиска и расширения зоны референций в социокультурном окружении субъекта, необходимости работы с косвенными методами воспитания с неустойчивыми («мерцающими») сущностями (к числу которых и принадлежит рассматриваемый феномен) в целях формирования и удержания субъектной позиции и присущих ей динамичных характеристик личности.

Обзор научной литературы по проблеме.

Современные исследования проблемы российской идентичности в социально-гуманитарном дискурсе ведутся с позиций двух основополагающих подходов:

– интерсубъективный (социологический в интерпретации Э. Эриксона): идентичность определяют место субъекта в сообществе и характер взаимодействий с другими, сознание (самосознание) рассматривается как следствие (результат) интериоризации и осмысления данных влияний (Ч. Кули, Г. Тэджфэл, С. Московичи, Э. Эриксон, Дж. Тернер, А. Шюц, В. А. Ядов и др.);

– интрасубъективный (психоаналитический по Э. Эриксону): идентичность рассматривается в качестве объективно существующей данности, детерминированной в большей мере процессами самосознания и сознания, оказывающей противоречивое влияние на ситуации самоопределения и самосознания (М. Босс, Л. Бинсвангер, К. Ясперс, А. Г. Дугин, А. С. Панарин,

М. Шакурова и др.).

А. Г. Асмоловым, Д. В. Григорьевым, В. А. Тишковым и другими учеными разрабатывались теоретические подходы к интерпретации российской идентичности как осознания единства граждан РФ с российской нацией (народом) на основе общности историко-культурных и ценностных параметров самоопределения.

Значительный интерес представляют работы М. И. Воловиковой, Л. Л. Гренкова-Дикевич, О. В. Кузнецовой, Т. Б. Рязановой и др., в которых предпринята попытка возрастной обусловленности дифференциации и динамики видов российской идентичности. Поиску эффективных средств и способов формирования российской (в том числе гражданской) идентичности посвящены исследования Т. А. Каратаевой, А. А. Логиновой, Л. В. Пастуховой и др.

В то же время вне детального изучения по-прежнему остаются такие важные вопросы, как определение методологических основ изучения российской идентичности в качестве социокультурного и социально-педагогического феномена и его социально-педагогической обусловленности, определение инвариантных и вариативных характеристик научно-методического сопровождения программ формирования российской идентичности субъектов в образовательных организациях.

Методология и методы исследования.

Эти вопросы будут рассматриваться с позиций социокультурного (А. С. Ахиезер, И. А. Липский, А. В. Мудрик и др.) и системного (Н. Л. Селиванова, В. А. Сластенин, П. В. Степанов и др.) подходов к анализу педагогических явлений и с опорой на основные непедagogические концепции идентичности зарубежных и отечественных исследователей. Исследование носит теоретический характер и опирается на достижения в области современной идентичности (Е. П. Белинская [1], М. В. Шакурова [15; 16], Benet-Martínez [19], W. Swann [20] и др.). Избранная нами обзорная логика из-

ложения не предполагает детального анализа выделенных концепций и теорий. За основу изучения мы берем наиболее существенные механизмы и средства, имеющие междисциплинарное прочтение. Наша задача – акцентировать антропологические и педагогические смыслы.

В качестве ведущих использовались методы анализа, обобщения, интерпретации результатов философских, социологических, психологических и педагогических исследований, массовой и авторской педагогической практики, моделирования отдельных позиций концепции педагогического процесса формирования российской идентичности личности.

Результаты исследования, обсуждение. В настоящее время все больше утверждается исследовательская позиция, согласно которой в ситуации динамично изменяющегося мира перед педагогической теорией и практикой все большее значение имеют процессуальные и подвижные характеристики явлений, объектов и состояний субъектов, в то время как уточнение сущностных их составляющих отводится на откуп высокой академической науке [2; 5; 21]. В то же время современной педагогике (если она хочет быть современной) принципиально важно определиться с совокупностью педагогически значимых характеристик российской идентичности, что позволит проектировать педагогический процесс ее формирования и указывать на педагогически допустимые средства и возможные риски его научно-методического сопровождения.

Формирование российской идентичности личности целесообразно рассматривать на трех уровнях [8]:

- *универсальный* (человечество в целом с присущими ему так называемыми общечеловеческими ценностями);
- *макросоциальный* (сообщества и группы членства с принятой в них совокупностью норм и ценностей);
- *личностный* (сам человек и его субъ-

ектность вместе с его индивидуальными характеристиками и предпочтениями).

При этом формирование идентичности следует также рассматривать как процесс, который детерминирован внутренними и внешними влияниями [16]. С учетом этого об идентичности можно говорить как о некой социальной равнодействующей, которая интегрирует и уравнивает тем самым уникальные характеристики субъекта и принятые в данный момент культурные нормы и ценности сообщества. В этой связи М. Varrett справедливо считает, что «...правильная единица анализа – это ребенок-плюс-социокультурный контекст. Другими словами, я думаю, что мы должны исследовать когнитивно-развивающегося ребенка как расположенного внутри специфической социальной ниши, которая сама непрерывно изменяется, по мере того, как ребенок растет» [18, с. 154].

Результаты анализа теоретических исследований [4; 9; 11] и большого объема эмпирических данных [3; 6] позволяют сформулировать следующие педагогически значимые характеристики российской идентичности:

- «российская идентичность есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интрариоризации культурной модели «Гражданин России», транслируемой значимыми с точки зрения личности социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами» [15, с. 24];
- российская идентичность актуализируется активным поведением субъекта в ситуациях самообозначения, презентации и демонстрации в категориях «россиянин», «гражданин России», «патриот» (как эмоционального чувства сопричастности к судьбам социокультурной общности и государства РФ);
- базовый набор российской идентично-

сти образует совокупность антропообразов и образцов, которые заключают в себе сущностные и ценностно-смысловые интерпретации самого себя относительно своей позиции в сообществе, самоназвания социокультурной общности, исторической памяти, общности языка и культуры, образов Родины гражданина, а также самопроекты и самопрогнозы.

Полагаем, что к числу инвариантных характеристик российской идентичности также следует отнести традиционное выделение трех уровней идентичности: социокультурной, личностной идентичности и самоидентичности. Социокультурная идентичность отражает сходство, а личностная – различия между принятыми личностью антропообразами и образцами и антропообразами и образцами, транслируемыми референтными общностями, группами, персонами [15].

По причине специфичной и нестабильной сущностной природы феномена идентичности в педагогике сегодня исследуется не столько российская идентичность (как вид социокультурной) сама по себе, сколько за счет известных представлений о процессе развития различных видов идентичности на разных возрастных этапах (как основной процесс) позволяет обосновать и вести педагогический поиск возможностей и средств ее формирования (сопровождающий процесс).

Для нас принципиальным является разведение процессов развития и формирования применительно к педагогическим практикам. Мы соглашаемся с позицией, согласно которой о развитии уместно говорить относительно объектов, которые имеют высокую степень самодостаточности и автономные источники качественных изменений. К объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних факторов и сил, чаще применяют термин «формирование». Это же, в свою очередь, дает нам основание говорить о возможностях педагогического

управления, в том числе педагогического сопровождения процесса формирования российской идентичности личности.

По отношению к российской идентичности, полагаем, оправдано использовать оба понятия. Говоря о развитии российской идентичности, мы обращаем внимание, прежде всего, на внутреннюю сущностную составляющую рассматриваемого процесса и взаимообусловленность количественных и качественных изменений. Когда мы ведем речь о формировании российской идентичности, мы сосредоточиваем поле исследовательского и практического фокуса главным образом на внешне обусловленных характеристиках и внешних механизмах и факторах влияния, актуализируя в педагогические ситуации выбора, социальных проб, сравнения, примеривания и т. п. Таким образом, формирование российской идентичности – вторичный, дополнительный по существу и педагогический по характеру процесс, стимулирующий, ориентирующий, направляющий и корректирующий базовый процесс развития данного вида идентичности.

Взаимозависимость и взаимовлияние основного и сопровождающего процессов в данном случае обуславливает объективные ограничения педагогических вмешательств:

- очень не многие компоненты рассматриваемого процесса прямо подвергаются организованному педагогическому воздействию (прежде всего, когда речь идет о самоидентичности);

- следует иметь в виду отсроченный характер наступления результатов педагогического воздействия (или даже говорить об эффектах российской идентичности), теория которого еще требует проработки и определения алгоритма их практического выявления и сопровождения;

- формирование обусловлено референтностью субъектов, которые участвуют прямо и косвенно в ситуациях педагогического взаимодействия на российскую идентич-

ность и необходимостью расширения зоны референций в рассматриваемом процессе;

– для образовательной практики высокий риск носит вероятность навязанной и даже негативной российской идентичности, в связи с чем приоритетным является разработка косвенных педагогических влияний в интересующем нас процессе;

– больший акцент следует делать на отошенческие и деятельностьные аспекты педагогического взаимодействия в рамках формирования российской идентичности обучающихся (в силу самой природы идентичности) с учетом посильности и возрастосообразности предъявляемых требований, содержания антропообразов и практик формирования российской идентичности.

Анализ массовой педагогической практики и эмпирических исследований по проблемам формирования российской идентичности у обучающихся (причем, практически независимо от возраста последних) обуславливает включение в обсуждение педагогическими коллективами образовательных организаций следующих принципиальных вопросов:

– Что должно измениться в деятельности рядового педагога (классного руководителя, воспитателя) и педагогических коллективов в целях необходимости обеспечения результативности трансляции актуальных современному социальному заказу поведенческих моделей и норм взаимодействия граждан?

– Помогаем ли мы сегодня обнаружить приемлемые для современных взрослеющих субъектов смыслы собственного существования и предназначения в мире и обществе граждан?

С педагогической точки зрения наиболее важны процессуальные и формирующие аспекты процесса формирования российской идентичности, в частности механизмы формирования, расширение референций, педагогическое сопровождение и др., представим собственное видение инварианта в логике разработки основ научно-методи-

ческого сопровождения формирования российской идентичности в образовательных организациях.

В целях совершенствования профессиональной детальности педагогических коллективов в рамках формирования российской идентичности обучающихся предлагаем рассмотреть вопрос о модульной программе формирования российской идентичности в образовательных организациях (для педагогических коллективов) (рис. 1) [6].

Заключение. В качестве заключения обозначим приоритетные задачи, требующие научно-методической разработки по каждому из выделенных модулей.

В области *профессионального модуля*, очевидно, следует говорить о необходимости появления творческой образовательной лаборатории или, по крайней мере, заинтересованного сообщества и постоянной площадки развития педагогических форм и средств в области реализации интересующего нас процесса формирования российской идентичности.

В области *учебного модуля*:

– детальный анализ последовательности формирования метапредметных и личностных результатов образования по каждой учебной дисциплине учебного плана, их соотнесение с логикой формирования российской идентичности в образовательной организации;

– разработка связанной системы технологических карт учебных занятий, в содержание которых включены задачи формирования российской идентичности;

– анализ наиболее результативных из ныне существующих педагогических технологий и практик формирования российской идентичности обучающихся;

– разработка критериев и показателей уровня сформированности российской идентичности у обучающихся (по уровням образования) для валидных и достаточных мониторинговых схем отслеживания результативности и эффективности

педагогического процесса формирования и сопровождения российской идентичности обучающихся;

– выявление взаимобусловленности

и связей учебной и внеучебной деятельности в рамках предметной области и междисциплинарной проблематики учебного знания.

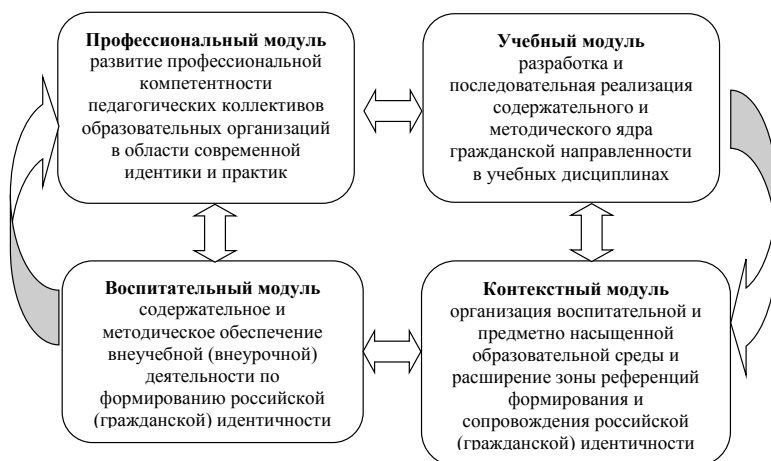


Рис. 1. Модель модульной целевой программы формирования российской идентичности в образовательных организациях (для педагогических коллективов)

В области учебного модуля:

– анализ существующих планов воспитательной деятельности на предмет выявления ключевых дел и мероприятий, отвечающих идее педагогического формирования российской идентичности обучающихся;

– организация совместной деятельности с обучающимися, родителями (законными представителями) и основными социальными партнерами образовательных организаций по планированию, реализации и поддержанию традиций общественно-полезных и лично-значимых событий;

– использование педагогами косвенных методов воспитания, в том числе в цифровом формате (принимая во внимание

известные сложности и ограничения последнего);

– реальное психолого-педагогическое сопровождение воспитательного процесса в целом и формирование и сопровождение российской идентичности возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

В области контекстного модуля:

– планирование и создание образовательной среды образовательной организации, способствующей формированию у обучающихся позитивной российской идентичности;

– разработка и реализация регулярных образовательно-познавательных проектов-событий и годовых тематических образовательных проектов.

Библиографический список

1. Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского

государственного университета. Социологические науки. – 2018. – Том 8, вып. 1. – С. 6–15.

2. Дугин А. Г. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. – М.: Евразийское движе-

ние, 2009. – 744 с.

3. *Замараева Ю. С.* Региональные культурные практики формирования сложных форм идентичности (на материале Красноярского края): автореф. дис. ... д-ра культурологии. – Красноярск, 2021. – 40 с.

4. *Иванова С. В.* О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. – 2012. – № 5. – С. 4–9.

5. *Куренной В. И.* Исследовательская и политическая программа культурных исследований // Философско-литературный журнал Логос. – 2012. – № 1. – С. 14–79.

6. *Максимова Л. Ю.* Педагогическая система формирования гражданской идентичности обучающихся общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2021. – 40 с.

7. *Малыгина И. В.* Идентичность в философской, социальной и культурной антропологии: учебное пособие. – М.: Согласие, 2018. – 240 с.

8. *Мудрик А. В.* Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 303 с.

9. *Пастухова Л. С.* Педагогические практики формирования гражданской идентичности молодежи // Ценности и смыслы. – 2018. – № 4 (56). – С. 34–53.

10. *Резникова К. В.* Социальное конструирование общенациональной идентичности в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 2012. – 20 с.

11. *Санина А. Г.* Социальные основания гражданской идентичности в современном обществе: субстанциональный, пространственный и деятельностный аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2010. – № 4. – С. 281–286.

12. *Селиванова Н. Л.* Предпосылки соз-

дания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–29.

13. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 12.07.2021).

14. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.07.2021).

15. *Шакурова М. В.* Педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – 159 с.

16. *Шакурова М. В.* Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – № 2 (41). – С. 15–26.

17. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 2008. – 340 с.

18. *Barret M.* The effects of being categorised: The interplay between internal and external social identities // European review of social psychology. – 2003. – Т. 14, № 1. – P. 139–170.

19. *Benet-Martínez V.* Multiculturalism and creativity: Effects of cultural context, bicultural identity, and ideational fluency // Social Psychological and Personality Science. – 2013. – Т. 4, № 3. – P. 369–375.

20. *Swann W. B.* When group membership gets personal: A theory of identity fusion // Psychological review. – 2012. – Т. 119, № 3. – P. 441–456.

21. *Weinreich P., Saunderson W.* Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts. – London: Routledge, 2002. – 416 p.

Поступила в редакцию 25.07.2021

INVARIANT COMPONENT OF DEVELOPMENT OF TARGETED PROGRAMS FOR FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. The article presents the author's theoretical justification for the need to develop targeted programs for the formation of Russian identity in educational organizations. At the same time, taking as a given the multicultural nature of Russian society, the author seeks to determine the invariant part of such programs.

The purpose of the article is to determine the invariant component of the development of targeted programs for the formation of Russian identity in educational organizations.

The methodology was compiled by sociocultural and systemic approaches to the analysis of pedagogical phenomena and based on the main non-pedagogical concepts of the identity of foreign and domestic researchers. The leading methods were analyze, generalization, interpretation of the results of philosophical, sociological, psychological and pedagogical research, mass and author pedagogical practice, modeling individual positions of the concept of the pedagogical process of forming the Russian personality identity.

Attention is drawn to the fact that modern pedagogy (if it wants to be modern) is fundamentally important to determine the set of pedagogically significant characteristics of Russian identity, which will allow you to design the pedagogical process of its formation and indicate pedagogical permissible means and possible risks of its scientific and methodological support. The interdependence and mutual influence of the processes of development (main) and formation (accompanying) leads to objective limitations of pedagogical interventions.

In order to improve the professional detail of pedagogical teams within the framework of the formation of the Russian identity of students, the structure of the modular program for the formation of Russian identity in educational organizations is proposed for discussion.

Keywords: russian identity, subject, reference, target program, modules.

References

1. Belinskaya, E. P., 2018. Modern studies of identity: from structural certainty to procedural and incomplet. Bulletin of St. Petersburg State University. Sociological sciences, no. 8 (1), pp. 6–15. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Dugin, A. G., 2009. Three paradigms in the history of thought. Moscow: Eurasian Movement Publ., 744 p. (In Russ.)
3. Zamaraeva, Yu. S., 2021. Regional cultural practices of forming complex forms of identity (based on the material of the Krasnoyarsk Territory). Dr. Culturology. Krasnoyarsk, 40 p. (In Russ.)
4. Ivanova, S. V., 2012. On citizenship, national identity, security. Values and meanings, no. 5, pp. 4–9. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kurennoj, V. I., 2012. Research and political program of cultural research. Philosophical and literary journal Logos, no. 1, pp. 14–79. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Maksimova, L. Yu., 2021. Pedagogical system for the formation of civic identity of educational and general education organizations of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 40 p. (In Russ.)
7. Maly'gina, I. V., 2018. Identity in philosophical, social and cultural anthropology: a textbook. Moscow: Consent Publ., 240 p. (In Russ.)
8. Mudrik, A. V., 2006. Socialization of man. Moscow: Academy Publ., 303 p. (In Russ.)
9. Pastuxova, L. S., 2018. Pedagogical practices of formation of civic identity of youth. Values and meanings, no. 4 (56), pp. 34–53. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Reznikova, K. V., 2012. Social construc-

tion of national identity in the Russian Federation. Cand. Sci. (Philos.). Krasnoyarsk, 20 p. (In Russ.)

11. Sanina, A. G., 2010. Social foundations of civic identity in modern society: substantive, spatial and activity aspects. Bulletin of St. Petersburg University. Sociology, no. 4, pp. 281–286. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Selivanova, N. L., 2013. Prerequisites for creating promising models of education. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 25–29. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Decree of the President of the Russian Federation of December 19, 2012 No. 1666 “On the Strategy of State National Policy of the Russian Federation for the Period until 2025”. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (accessed: 12.07.2021). (In Russ.)

14. Federal State Educational Standards. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 12.07.2021). (In Russ.)

15. Shakurova, M. V., 2010. Pedagogical support for the formation of the Russian identity of schoolchildren. Voronezh: VSPU Publ., 159 p. (In Russ.)

16. Shakurova, M. V., 2016. Formation of the

identity of a modern child in the context of the sociocultural situation of his development. Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanities University. Series 4: Pedagogy. Psychology, no. 2 (41), pp. 15–26. (In Russ., abstract in Eng.)

17. E'rikson, E'., 2008. I Identity: youth and crisis. Moscow: Progress Publ., 340 p. (In Russ.)

18. Barret, M., 2003. The effects of being categorised: The interplay between internal and external social identities. European review of social psychology, no. 14 (1), pp. 139–170. (In Germ., abstract in Eng.)

19. Benet-Martínez, V., 2013. Multiculturalism and creativity: Effects of cultural context, bicultural identity, and ideational fluency. Social Psychological and Personality Science, no. 4, pp. 369–375. (In Esp., abstract in Eng.)

20. Swann, W. B., 2012. When group membership gets personal: A theory of identity fusion. Psychological review, no. 119 (3), pp. 441–456. (In Germ., abstract in Eng.)

21. Weinreich, P., Saunderson, W., 2002. Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts. London: Routledge Publ., 416 p. (In Gbr., abstract in Eng.)

Submitted 25.07.2021

Для цитирования: *Махинин А. Н.* Инвариантная составляющая разработки целевых программ формирования российской идентичности в образовательных организациях // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 16–24.

DOI 10.15293/1813-4718.2106.03

УДК 37.013

Бокова Ольга Александровна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет, olgbokova7@mail.ru, ORCID 0000-0001-7928-5536, Барнаул

Веряев Анатолий Алексеевич

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных технологий, Алтайский государственный педагогический университет, veryaev_aa@mail.ru, ORCID 0000-0002-4338-0811, Барнаул

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ НЕРАВЕНСТВА И НЕСПРАВЕДЛИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ¹

Аннотация. В статье предложено системное изложение теоретических подходов и ведущих тенденций к изучению неравенства и несправедливости в современной образовательной среде.

Цель статьи – на основе теоретического анализа выявить и обосновать актуальные направления реализации понимания неравенства и несправедливости в образовании в российских и зарубежных научных публикациях.

Методология. Исследование проводилось на основе структурирования понимания неравенства и несправедливости в образовании на основе систематизации имеющихся научных положений.

Заключение. Намечены перспективы реализации исследования, которые заключаются в поиске мультимодальной образовательно-воспитательной технологии, которая позволяет обучающимся справляться с последствиями неравенства и несправедливости в образовании, вырабатывая адекватные личностные стратегии поведения и деятельности, которой является геймификация образовательного процесса.

Ключевые слова: неравенство, несправедливость, образование, геймификация.

Введение. Постановка проблемы. Современное образование обеспечивает воспроизводство и функционирование человеческого капитала для мирового рынка труда, именно поэтому понимание специфики проблем неравенства и несправедливости в образовании является актуальным в контексте государственной деятельности по реструктуризации образовательных организаций для повышения их социально-экономической эффективности и создания конкурентноспособной среды. Данная деятельность обостряет указанные про-

цессы и вызывает к жизни необходимость регулирования неравенства и несправедливости в сфере образования в контексте их минимизации и требует теоретического обоснования с выходом на поиск практической технологии, которая будет направлена на формирование ресурсов для решения данной задачи. Учитывая тот факт, что в связи с достаточно большим разнообразием индивидуально-типологических особенностей обучающихся, разницей их социальной, материальной, семейной и иной ситуации, неравенство и возможная

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31460 опн.

несправедливость в образовательных организациях проявляется через разные аспекты. Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости обобщения психолого-педагогического и социального знания и систематизации имеющегося научного опыта в едином образовательном и воспитательном пространстве с позиции наиболее актуальных методологических подходов.

Цель статьи заключается в аналитическом обзоре основных теоретических положений для проведения эмпирического исследования.

Обзор научной литературы по проблеме. В зарубежной научной литературе, по нашему мнению, достаточно немного публикаций, связанных с изучением неравенства и несправедливости в образовании.

Актуальными в контексте реализуемого исследования являются данные, представленные У. Керша. Анализируя зарубежные данные и международные результаты, она сделала вывод, что социально-экономический состав школы (SEC) является основным фактором образовательного неравенства в среднем образовании. Считается, что SEC положительно связан с успеваемостью учащихся наряду с индивидуальными характеристиками учащихся. Однако обзор исследовательских методов, используемых в большинстве исследований, ставит под сомнение это влияние.

Автором было проведено исследование для оценки причинно-следственных связей между школьным SEC и успеваемостью учащихся. Методы многоуровневого регрессионного анализа и сопоставления оценок склонностей (PSM) были применены к данным панельного исследования «Траектории в образовании и карьере», чтобы измерить влияние одного года обучения в школах с низким и высоким социально-экономическим составом. Сравнивались величины корреляционных и квазиэкспериментальных эффектов.

Результаты проведенного анализа под-

тверждают, что школьные SEC являются ключевым фактором образовательного неравенства в российском среднем образовании, причем эффекты неравенства, связанные с составом школ, лишь частично совпадают с эффектами местоположения школы. В течение года обучения в школе девятиклассники со схожими индивидуальными характеристиками могут потерять до четверти стандартной ошибки в баллах PISA-2012 при посещении школы с низким социально-экономическим составом, в то время как посещение школы с высоким уровнем SEC улучшит их образовательные результаты на конец девятого класса. Отрицательные эффекты наблюдались по двум предметным областям, что позволяет предположить систематическое влияние SEC на успеваемость учащихся. Вместе с тем связанные с SEC различия в успеваемости не могут быть полностью устранены, что объясняется местонахождением школы [13].

Е. Borgonovi и G. Marconi отмечают отсутствие сопоставимых межстрановых данных о несправедливости, связанной с доступом к высшему образованию и участием в нем обездоленных и маргинализированных сообществ. Это, по их мнению, препятствует всестороннему исследованию роли феномена несправедливости в образовании и формированию социальной мобильности. Авторами используются данные из Обзора навыков взрослых ОЭСР, программы для международной оценки учащихся, а также административных данных и данных переписи населения из нескольких стран, что позволяет предоставить исчерпывающий обзор отношений между, с одной стороны, социально-экономической биографией, происхождением мигранта и местом жительства, а с другой стороны, ожиданиями от высшего образования, участием в нем и его завершением в европейских странах. Обнаружилось, что чем более высокая доля населения имеет доступ к высшему образованию, тем общий уровень неравенства ниже, но нера-

венство в навыках остается неизменным. Это может быть связано с разной степенью неравенства, наблюдаемой на разных уровнях высшего образования; а также с различиями в устремлениях учащихся средней школы.

Авторы полагают, что в большинстве стран различия в высшем образовании и неравенство, с ним связанное, коренятся в амбициях и ожиданиях людей, которые не являются результатом их потенциала и способностей преуспеть в обучении на высшей ступени. Например, 15-летние обучающиеся из малообеспеченных семей с меньшей вероятностью ожидают завершения высшего образования, чем их более обеспеченные одноклассники с равными способностями. Аналогичным образом студенты, проживающие в сельской местности, реже, чем студенты аналогичных способностей и социально-экономического статуса, живущие в крупных городах, не ожидают высшего образования и считают это несправедливым [11].

R. M. Chory, M. L. Houser, S. M. Horan исследовали восприятие студентами колледжей несправедливости преподавателей и их эмоциональные и поведенческие реакции на воспринимаемую несправедливость. Полученные результаты от 397 студентов из трех университетов США указывают на то, что гнев и инакомыслие были сильнейшими эмоциональными и поведенческими реакциями на несправедливость. Более того, несправедливость привела к отращиванию к учебной деятельности и опосредовано сказалась на поведении студентов.

Исследователи рекомендуют студентам и преподавателям обсуждать образовательные процессы и правила оценивания, чтобы согласовать свои суждения о справедливости. Эта практика, вероятно, улучшает восприятие студентами информационной справедливости, поскольку она обеспечивает их открытыми и конкретными объяснениями и обоснованиями относительно выставления оценок и принятия решений.

Однако авторы отмечают: важно понимать, что не все рекомендации, вытекающие из этих результатов, могут быть целесообразными, практичными или эффективными. Например, если студенты управляют ситуациями, они воспринимаются как несправедливые, это может дать им возможность добиться успеха в профессиональной жизни, в которой несправедливость обязательно произойдет. Как преподаватели, мы должны учитывать такие уроки. Напротив, стресс ассоциируется с наиболее конструктивным поведением учащихся: изменение своего подхода и участие в классе, а также несогласие с одноклассниками. Студенты, чье восприятие несправедливости оставило у них чувство подавленности и тревоги, в дальнейшем ответили, что усвоив уроки из опыта и изменив поведение к следующему заданию, с одной стороны, ощутили повышение мотивации, стали справляться с большим объемом учебного материала, с другой стороны, чаще стали просить преподавателей о содействии или помощи [12].

P. Yan, изучая взаимосвязь между восприятием учащимися параметров учебной справедливости, утверждает, что основными являются открытость учителя и его забота, поскольку они могут обеспечить позитивную атмосферу обучения для студентов, в которой они будут с энтузиазмом изучать новый язык. В исследовании приняли участие 1178 китайских студентов английского языка как иностранного, разного возраста и уровня образования. Результаты не только показали высокий уровень корреляции между указанными показателями, но и выявили интересный, с нашей точки зрения, параметр общения, который в отечественной педагогике относится к субъект-субъектному взаимодействию. Китайские учителя, которые оказываются более внимательными и дают соответствующие вербальные и невербальные отклики там, где это необходимо, воспринимаются более справедливыми, студенты отмечают отсутствие несправедливости и ее измене-

ние к позитивному отношению.

Также исследователь предлагает ввести новые для китайской образовательной системы, но традиционные для российского обучения правила: преподаватель своевременно сообщает об ожиданиях от студентов в начале семестра; обеспечивает учащихся достаточной и достоверной информацией о критериях, которые используются в оценивании; когда учащиеся выставляются на основании их достижений; педагог демонстрирует заботливые и поддерживающие отношения со студентами; чувствителен к чувствам, мнениям своих учеников; студентам установлены равные возможности и время для участия в обсуждениях в классе и разрешено выражать свои опасения по поводу процесса изучения материала [14].

В современной российской научной литературе представлен иной подход к проблеме неравенства и несправедливости. Интересным в контексте нашего исследования представляется подход, предложенный З. Ф. Ибрагимовой и М. В. Франц, которые рассматривают неравенство возможностей в образовании в Российской Федерации с акцентом на советский и современный этапы развития. Также они предлагают анализ некоторых факторов, которые влияют на возникновение данного неравенства. Авторами определено, что неравенство возможностей в советский период существенно ниже, чем сейчас. В качестве доказательной базы используется современный социологический инструментарий и показано, что академическая успеваемость коррелирует с социальным статусом родительской семьи. Отдельно отмечено, что в контексте неравенства в образовании большое значение имеет культурно-образовательный фактор. Именно поэтому дети из семей с высоким социальным статусом обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптированности, а их способности распознаются и более высоко оцениваются в системе образования.

Авторы считают, что проблема неравен-

ства в образовании заключается исключительно в культурном и образовательном неравенстве, которое было как в советском, так и в современном российском обществе. Отмечено, что любые социально-экономические перемены воздействуют разнонаправлено на неравенство возможностей в образовании: оно может увеличиваться и снижаться при усугублении различий или появлении выравнивающих параметров.

Мы не можем согласиться с авторами в том, что «в России также не наблюдается увеличения длительности обязательного образования...» [3, с. 48]. Вступление России в Болонский процесс существенно увеличило продолжительность образования, особенно по сравнению с советским периодом, в котором начальное звено школы длилось 3 года, школу молодые люди оканчивали после 10-го класса, а бакалавриат вместе с магистратурой составляют 6 лет обучения. В исследовании отмечается существенное неравенство в современном школьном образовании, а также тот факт, что социальная дифференциация увеличивает разрыв между классами, а качественное среднее образование доступно только для детей из состоятельных семей [3].

Эти же авторы раскрыли группы факторов, от которых зависит неравенство возможностей в образовательных достижениях российских школьников: обстоятельства, которые неподвластны сфере ответственности человека и сфере его усилий, которые находятся в сфере индивидуального локуса контроля и ответственности. Объясняя понимание неравенства усилий, они отмечают, что необходимо учитывать следующие обстоятельства: уровень образования и социальный статус родителей, семейные материальные, культурные, образовательные, информационные и коммуникационные ресурсы, тип местности, в которой проживает семья, уровень кадрового обеспечения школы и её материальный уровень. Отдельно фиксируется, что наиболее остро неравенство образовательных достижений

проявляется в отношении читательской грамотности [4].

Неравенство в системе образования современными исследователями рассматривается на самых различных уровнях. Например, неравенство уровня и качества образования применительно к детям с ограниченными образовательными возможностями существенно зависит от региона проживания ребёнка, а наиболее острые факторы неравенства – социально-экономические, демографические и территориальные [7]. Образовательное неравенство сельских школ, как отмечают М. В. Рыбакова и М. Б. Буланова, проявляется в первую очередь в отстающем уровне обучения, так как выпускники не могут конкурировать со своими городскими сверстниками за ограниченные места в колледжах и вузах, что приводит к усилению неравенства в образовании городских и сельских жителей. Причину этого авторы видят в низком уровне государственного финансирования образования, сокращении учителей и сужении сферы их традиционной педагогической деятельности [8]. Личный опыт работы авторов в системе образования и реализация гранта по малокомплектной сельской школе даёт возможность опровергнуть данное высказывание: большинство сельских школьников успешно поступают на бюджетные места в Алтайском крае, получая поддержку региона после окончания педагогического и других университетов.

Примечательным в современном обществе является возврат исследовательского интереса к проблеме гендерного неравенства в высшем образовании и науке. Анализ публикационной активности позволил исследователям Южного федерального университета сделать вывод о том, что в решениях редакций, в том числе высокорейтинговых журналов, отсутствуют доказательства систематического гендерного смещения, но вместе с тем мужчины публикуются на 0,23 чаще, чем женщины, и срок публикационной активности и ско-

рости подачи новых материалов составляет примерно 2:4. Показательным является фактор, что среди преподавателей PhD женщины, как правило, участвуют в программах с более низким рейтингом [6].

Неравенство в образовании рассматривается также с позиции социальных барьеров. Факторы, которые способствуют неравенству в образовании, в первую очередь выражаются в доступности качественного образования, достаточном доходе семьи, возможности у ребёнка получать частные уроки и здоровое питание. Выделены психологические механизмы, которые наиболее ярко приводят к появлению образовательного неравенства. По мнению В. В. Сизовой и соавторов, им является нарушение социальной идентичности, восприятие несовместимости личной идентичности с общественной, что снижает способность и желание учиться, мотивацию и настойчивость студентов в решении научных задач, стремление к учёбе и намерение получить желаемую профессию, что также значимо связано с рейтингом вуза (данный параметр существенно различается в столичных и региональных университетах) [9].

Актуальным в данном контексте представляется исследование социального, территориального и гендерного неравенства для формирования образовательной траектории российской молодёжи, т. к., по мнению авторов, неравенство в образовании базово проявляется через образовательные результаты, успеваемость, результаты тестов. Отмечается недостаточная изученность территориального неравенства. Однако показано, что сельские школьники имеют больше социальных ресурсов [1].

Фундаментальными в плане изучения проявлений неравенства в образовании являются труды Д. Л. Константиновского. Он отмечает, что «сфере образования самим порядком вещей, основными принципами построения общества неизменно отводится в проблеме неравенства особое

место» [5, с. 14]. Он обращает внимание на необходимость сбалансированного образовательного неравенства, и его исследования поднимают проблему необходимости преодоления образовательного неравенства с учётом того, что остальные виды неравенства продолжают существовать. В этом контексте мы предполагаем, что основа образовательного неравенства закладывается не только на социально-экономическом уровне, но и на уровне психофизиологическом и связана в первую очередь с особенностями наследственности человека, развитием его высших психических функций, особенностями поведения, деятельности и личности. Учёный делает акцент на том, что неравенство является проблемой научной и социальной, которая выражается в разноплановых проявлениях и по-разному оказывают воздействие на развитие общества и человека в обществе.

Следует отметить, что по проблеме несправедливости в образовании нами не обнаружено публикаций, прямо связанных с этой темой. Существуют исследования, связанные опосредованно, например, через экономические и социальные параметры. К. Р. Евреева, В. А. Максимов и Г. А. Трофимова пишут о том, что социальное неравенство и несправедливость касаются не только общественной жизни, но и сферы образования. Они отмечают, что полностью искоренить эти параметры невозможно, однако снижение социальной напряжённости в обществе приведёт к повышению уровня справедливости и равенства в школах и университетах [2].

Н. К. Смирнов, О. А. Демидова считают, что социальная несправедливость может приводить к несоответствию желаний имеющимся возможностям, а именно социальной фрустрации в системе образования. В этом случае отсутствуют нужные экономические, духовные и личностные ре-

сурсы, средства для достижения цели или удовлетворения потребности [10].

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе структурирования понимания специфики актуальных научных исследований по проблеме неравенства и несправедливости в образовании.

Результаты исследования, их обсуждение. Анализ зарубежных и отечественных научных публикаций по проблеме исследования позволяет нам выделить основные направления в изучении неравенства и несправедливости в образовании, связанные со всеми аспектами общественной жизни: неравенство образовательных возможностей обучающихся, принадлежащих к разным социальным группам, особенности воспроизведения неравенства и несправедливости в образовании, динамику гендерных и социальных различий в различных странах, а также возникновение запроса на выравнивание и факторы, влияющие на снижение неравенства и несправедливости.

Заключение. Мы считаем необходимым актуализировать поиск технологических подходов, которые помогают обучающимся (школьникам и студентам) находить внутриличностные механизмы и поведенческие стратегии для обретения возможности нивелировать для себя в каждом конкретном случае возможные ситуации неравенства и несправедливости и находить в них ресурсы для самореализации. Возможный вариант развития этой темы мы видим в геймификации образовательного процесса: в игровом пространстве необходимые навыки формируются с учетом необходимости реализации безопасной образовательной среды, что позволяет считать геймификацию мультимодальной образовательно-воспитательной технологией.

Библиографический список

1. Богданов М. Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 3 (157). – С. 392–421.
2. Евреева К. Р., Максимов В. А., Трофимова Г. А. Экономическое неравенство и социальная несправедливость в России // Human Progress. – 2020. – Т. 6, № 2. – С. 222–228.
3. Ибрагимова З. Ф., Франц М. В. Неравенство возможностей в образовании в советский и постсоветский периоды: эмпирический анализ // Вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 43–62.
4. Ибрагимова З. Ф., Франц М. В. Неравенство возможностей в российском школьном образовании: анализ на данных PISA // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2020. – № 12-1. – С. 99–104.
5. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). – М.: ЦСП, 2008. – 552 с.
6. Красножон А. Г. Гендерное неравенство в высшем образовании и науке // Гендерный калейдоскоп – 2019: сборник научных статей / под ред. Л. А. Савченко. – Ростов н/Д., 2020. – С. 44–49.
7. Кулагина Е. В. Неравенство в российском специальном образовании для детей с ограниченными возможностями здоровья: региональный аспект: Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: Материалы XVIII Международной научной конференции «Модернизация России: приоритеты, проблемы, решения» (Москва, 20–21 декабря 2018 года). – М., 2019. – С. 496–507.
8. Рыбакова М. В., Буланова М. Б. Малокомплектные сельские школы России: неравенство и новые возможности в цифровом образовании // Социальная стратификация в цифровую эпоху: к 130-летию со дня рождения Питирима Сорокина: сборник материалов. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2019. – С. 1604–1607.
9. Сизова В. В., Торгованова О. Н., Шабанова А. Е. Психологические барьеры и неравенство в образовании // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 104–106.
10. Смирнов Н. К., Демидова О. А. Социальная несправедливость как фактор фрустрации и эмоционального стресса у школьников и педагогов // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2013. – № 6. – С. 32–40.
11. Borgonovi F., Marconi G. Inequality in Higher Education: Why Did Expanding Access Not Reduce Skill Inequality? // Open Education Studies. – 2020. – № 2 (1). – P. 312–343. – URL: https://www.researchgate.net/publication/348736298_Inequality_in_Higher_Education_Why_Did_Expanding_Access_Not_Reduce_Skill_Inequality (дата обращения: 12.07.2021). DOI: 10.1515/edu-2020-0110.
12. Chory R. M., Horan S. M., Houser M. L. Justice in the Higher Education Classroom: Students' Perceptions of Unfairness and Responses to Instructors // Innovative Higher Education. – 2017. – № 42 (4). – P. 321–336. – URL: https://www.researchgate.net/publication/348736298_Inequality_in_Higher_Education_Why_Did_Expanding_Access_Not_Reduce_Skill_Inequality. (дата обращения: 12.07.2021). DOI: 10.1007/s10755-017-9388-9.
13. Kersha Y. School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction // Educational Studies Moscow. – 2020. – № 4. – P. 85–112.
14. Yan P. Chinese EFL Students' Perceptions of Classroom Justice: The Impact of Teachers' Caring and Immediacy // Frontiers in Psychology. – 2021. – № 12. – URL: https://www.researchgate.net/publication/355462932_Chinese_EFL_Students'_Perceptions_of_Classroom_Justice_The_Impact_of_Teachers'_Caring_and_Immediacy (дата обращения 12.07.2021). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.767008

Принято в печать 29.08.2021

Bokova Ol'ga Aleksandrovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Assoc. Prof., Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University, olgbokova7@mail.ru, ORCID 0000-0001-7928-5536, Barnaul

Veryaev Anatoly Alekseevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof., Department of Information Technologies, Altai State Pedagogical University, veryaev_aa@mail.ru, ORCID 0000-0002-4338-0811, Barnaul

THEORETICAL APPROACHES AND TRENDS OF STUDYING INEQUALITY AND UNJUSTICE IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT¹

Abstract. The article offers a systematic presentation of theoretical approaches and leading trends in the study of inequality and injustice in the modern educational environment. The purpose of the article is, on the basis of theoretical analysis, to identify and substantiate the current directions of the implementation of the understanding of inequality and injustice in education in Russian and foreign scientific publications.

Methodology. The study was carried out on the basis of structuring the understanding of inequality and injustice in education based on the systematization of existing scientific provisions.

Conclusion. The prospects for the implementation of the research are outlined, which consist in the search for a multimodal educational and educational technology that allows students to cope with the consequences of inequality and injustice in education, developing adequate personal strategies of behavior and activity, which is gamification of the educational process.

Keywords: inequality, injustice, education, gamification.

References

1. Bogdanov, M. B., Malik, V. M., 2020. How are social, territorial and gender inequalities combined in the educational trajectories of Russian youth? Monitoring public opinion: economic and social changes, no. 3 (157), pp. 392–421.
2. Evreeva, K. R., Maksimov, V. A., Trofimova, G. A., 2020. Economic inequality and social injustice in Russia. Human Progress, T. 6, no. 2, pp. 222–228.
3. Ibragimova, Z. F., Franz, M. V., 2021. Inequality of opportunities in education in the Soviet and post-Soviet periods: an empirical analysis. Education Issues, no. 2, pp. 43–62.
4. Ibragimova, Z. F., Franz, M. V., 2020. Inequality of Opportunities in Russian School Education: Analysis Based on PISA Data. Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law, no. 12-1, pp. 99–104.
5. Konstantinovskiy, D. L., 2008. Inequality and education. The experience of sociological research on the life start of Russian youth (1960s – early 2000s). Moscow: TsSP Publ., 552 p.
6. Krasnozhon, A. G., 2020. Gender inequality in higher education and science: In the book: Gender Kaleidoscope. Collection of scientific articles. Rostov-on-Don, pp. 44–49.
7. Kulagina, E. V., 2019. Inequality in Russian special education for children with disabilities: a regional aspect: Proceedings of the XVIII International Scientific Conference “Modernization of Russia: Priorities, Problems, Solutions” (Moscow, December 20–21, 2018). Greater Eurasia: development, security, cooperation. Moscow, pp. 496–507.
8. Rybakova, M. V., Bulanova, M. B., 2019. Incomplete rural schools in Russia: inequality and new opportunities in digital education. Social stratification in the digital age: to the 130th anniversary of the birth of Pitirim Sorokin. Collection of materials. Moscow: Moscow State University M. V. Lomonosov Publ., pp. 1604–1607.

¹ The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the EISS within the framework of the scientific project No. 21-011-31460 opn.

9. Sizova, V. V., Torgovanova, O. N., Shabanova, A. E., 2021. Psychological barriers and inequality in education. Psychologically safe educational environment: design problems and development prospects. Collection of materials of the III International scientific and practical conference. Chelboksary, pp. 104–106.
10. Smirnov, N. K., Demidova, O. A., 2013. Social injustice as a factor of frustration and emotional stress among schoolchildren and teachers. Continuous pedagogical education, no. 6, pp. 32.
11. Borgonovi, F., Marconi, G., 2020. Inequality in Higher Education: Why Did Expanding Access Not Reduce Skill Inequality? Open Education Studies, no. 2 (1), pp. 312–343. Available at: https://www.researchgate.net/publication/348736298_Inequality_in_Higher_Education_Why_Did_Expanding_Access_Not_Reduce_Skill_Inequality. DOI: 10.1515/edu-2020-0110.
12. Chory, R. M., Horan, S. M., Houser, M. L., 2017. Justice in the Higher Education Classroom: Students' Perceptions of Unfairness and Responses to Instructors. Innovative Higher Education, no. 42 (4), pp. 321–336. Available at: https://www.researchgate.net/publication/348736298_Inequality_in_Higher_Education_Why_Did_Expanding_Access_Not_Reduce_Skill_Inequality. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.0110.1007/s10755-017-9388-9
13. Kersha, Y., 2020. School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction. Educational Studies Moscow, no. 4, pp. 85–112.
14. Yan, P., 2021. Chinese EFL Students' Perceptions of Classroom Justice: The Impact of Teachers' Caring and Immediacy. Frontiers in Psychology, no. 12. Available at: https://www.researchgate.net/publication/355462932_Chinese_EFL_Students'_Perceptions_of_Classroom_Justice_The_Impact_of_Teachers'_Caring_and_Immediacy. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.767008

Submitted 29.08.2021

Для цитирования: *Бокова О. А., Веряев А. А.* Теоретические подходы и тенденции изучения неравенства и несправедливости в современной образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 25–33.

Патутина Наталия Анатольевна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления и правоведения, Московский городской педагогический университет, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Москва

ПРЕДПОСЫЛКИ И БАРЬЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ¹

Аннотация. В настоящее время активизировался исследовательский вектор, связанный с изучением возможностей применения цифровых инструментов в управлении персоналом, и возрос исследовательский интерес к наставничеству в образовательных организациях.

Цель статьи – выявление и обоснование факторов, способствующих или ограничивающих применение цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе.

Методология. Методология исследования базируется на положениях системного подхода и на идеях междисциплинарного подхода к изучению педагогических феноменов. Методами решения поставленных задач являются теоретический анализ нормативных правовых актов, результатов междисциплинарных исследований; метод SWOT-анализа.

Результаты. Исследование показало, что предпосылками применения цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе в большей мере выступают используемые образовательной организацией цифровые инструменты решения управленческих и учебных задач, а также политика РФ, направленная на развитие цифровизации и инновационной деятельности образовательных организаций. Барьеры применения цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе лежат в плоскости свойств педагогического состава образовательной организации. Неблагоприятное влияние также оказывают экономические аспекты внешней среды, связанные с несовершенством механизма расчета заработной платы учителей.

Заключение. Полученные результаты являются основой для выработки стратегических альтернатив, определяющих для конкретного случая варианты действий по оптимизации цифрового обеспечения организации наставничества в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: наставничество, организация наставничества, педагогический коллектив, цифровые инструменты, управление персоналом.

Введение. Постановка проблемы. Современные социально-экономические условия, характеризующиеся изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неясностью (терминология концепции VUCA-мира), определяют актуальность инструментов, которые обеспечивают оптимальную адаптацию работников к корпоративной реальности, обладающей теми же свойствами. Одним из таких инстру-

ментов является наставничество, имеющее давнюю историю применения в производственной практике и долгое время выступающее объектом исследования в разных научных областях.

В настоящее время можно отметить возрастание исследовательского интереса к наставничеству в образовательных организациях. Это объясняется актуальным запросом практики на решение проблем

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00659.

профессиональной адаптации и развития молодых учителей. Результаты международного исследования педагогического корпуса показывают, что молодые педагоги нуждаются в помощи более опытных коллег в решении текущих вопросов педагогической работы [10]. Повышение значимости поддержки и сопровождения молодых педагогов отмечается в документах органов исполнительной власти Российской Федерации².

Наблюдается активизация исследовательского вектора, связанного с изучением возможностей применения цифровых инструментов в сфере управления персоналом. Это обусловлено противоречием между тенденцией цифровизации общественной жизни в разных ее сферах (в том числе в корпоративной) и недостаточной теоретической обоснованностью механизмов и условий рационального применения цифровых инструментов для решения практических задач.

Сказанное позволяет определить исследовательскую проблему: каковы предпосылки и барьеры использования цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе.

Цель статьи состоит в выявлении и обосновании факторов, способствующих или ограничивающих применение цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе.

Обзор научной литературы по проблеме. Наставничество в трудовом коллективе является объектом исследований на протяжении длительного времени. В наиболее общем значении наставничество понимается как процесс передачи знаний, опыта от

более опытного наставника менее опытному подопечному. Такой подход рассматривает деятельность наставника в контексте восполнения образовательных дефицитов наставляемого, изменения его поведения и отношений. Он акцентирует внимание на педагогической сущности наставничества [6; 14; 16; 25; 29]. Такие исследования посвящены анализу взаимодействия наставника и наставляемого [20; 22]; необходимости андрагогической подготовки наставников [6; 13; 24]; роли неформального общения участников процесса [22; 27; 28].

Другая группа исследований обращается к изучению этого организационного явления в более узком значении. В этом случае наставничество понимается как элемент системы управления персоналом, кадровая технология, обеспечивающая решение задач адаптации и профессионального развития сотрудников [6; 20; 22; 30]. В исследованиях обращается внимание на формальную сторону наставничества, которая обеспечивает согласованность всех элементов этой системы. Важными условиями внедрения наставничества является создание локальной нормативной базы, организационного механизма (обеспечивает планомерный подбор наставляемых и их подопечных, разработку методического инструментария, составление стандартов деятельности наставников и программы наставничества), разработка показателей эффективности наставника и процесса наставничества; а также системы стимулирования наставников [6; 20].

Исследования наставничества в образовательных организациях посвящены в большей мере изучению взаимодействия

²Паспорт национального проекта «Образование» (утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16); Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»).

наставника и наставляемого, оказанию поддержки в педагогическом коллективе [19; 26]. Анализ работ позволяет утверждать, что этот процесс в образовательных организациях имеет как общие, свойственные и другим организациям, черты, так и особенные [4; 7; 18; 21]. Можно отметить, что вопросы организации наставничества в педагогическом коллективе, связанные с управлением этим процессом, в научной литературе практически не обсуждаются и не используются соответствующая терминология. Для достижения цели исследования на основе анализа массива научных работ было определено содержание понятия «организация наставничества в педагогическом коллективе» как целенаправленная деятельность менеджмента образовательной организации по созданию условий для реализации целей наставничества среди педагогов и продуктивного взаимодействия наставников и наставляемых.

Анализ исследований показывает высокий интерес ученых к исследованию проблем применения digital (цифровых) технологий в сфере управления персоналом. Активно обсуждается проблематика возможностей цифровых ресурсов для решения HR-задач, барьеров и тенденций цифровой трансформации HR [1; 8; 9; 10].

Значительно реже изучаются вопросы использования цифровых технологий организации наставничества. Вместе с тем исследования особенностей дистанционного наставничества показывают положительный результат рационального применения коммуникативных сервисов для организации наставничества на расстоянии [23].

Анализ нормативных правовых актов и научной литературы позволяет утверждать, что при активном употреблении понятий «цифровые технологии», «цифровые инструменты», «цифровые ресурсы», «цифровые решения» не представлено их определение и в гуманитарных исследованиях они используются как тождественные. В целях настоящего исследования цифро-

вые инструменты организации наставничества будем понимать как совокупность технологий, ресурсов, сервисов, в основе которых лежит программное обеспечение, реализуемое посредством использования компьютера или мобильного устройства для создания условий достижения целей наставничества.

Анализ показал, что проблематика применения цифровых инструментов наставничества в педагогическом коллективе остается в настоящее время слабо изученной.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на положениях системного подхода и на идеях междисциплинарного подхода к изучению педагогических феноменов. Это позволяет использовать концепции разных наук, в том числе теории управления, для решения поставленной исследовательской проблемы.

Методами решения поставленных задач являются: теоретический анализ нормативных правовых актов, результатов междисциплинарных исследований по вопросам организации наставничества и применения цифровых HR-инструментов; метод SWOT-анализа.

Результаты исследования, обсуждение. Для достижения поставленной цели был использован метод SWOT-анализа. Логика его применения в настоящем исследовании основана на идее о том, что предпосылки использования цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе обусловлены благоприятствующими факторами. Их основу составляют сильные (Strengths) стороны деятельности образовательной организации (в исследовании рассматривалась образовательная организация не в частном значении, а как вид организации) и возможности (Opportunities), заложенные в ее внешней среде. Барьеры обусловлены совокупностью неблагоприятных факторов, заключенных в слабых (Weaknesses) сторонах организации и угрозах (Threats), характеризующих ее внешнюю среду. Анализ

проводили в два этапа.

На первом этапе на основе анализа нормативных правовых актов и результатов научных исследований выявили и обосновали свойства внутренней и внешней среды образовательных организаций, которые оказывают значительное влияние на использование цифровых инструментов организации наставничества. Анализ внутренней среды проводили по основным ее элементам: цели (1), структура (2), технологии (3), персонал (4) образовательной организации. Анализ внешней среды включал в себя изучение свойств таких ее составляющих, как политика (1), экономика (2), социальные факторы (3), развитие технологий (4) (PEST-анализ). Из выявленных

характеристик были выбраны наиболее существенные, которые занесены в SWOT-матрицу (табл. 1).

Исследование показало, что согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в компетенции образовательной организации лежит разработка программы развития. Анализ таких локальных документов показал, что в целевом блоке программы развития обозначено такое направление, как развитие педагогических работников. Вместе с тем вопросы использования цифровых инструментов не обсуждаются. Это свидетельствует о том, что потенциал этого аспекта не актуализируется руководителями в стратегии образовательной организации.

Таблица 1

SWOT-матрица (составлено автором)

№	Сильные стороны (S)	№	Слабые стороны (W)
1	2	3	4
1S	Формулировка цели развития образовательной организации в программе развития включает положение о профессиональном развитии педагогов	1 W	Цели цифровизации организации наставничества практически не представлены или остаются декларированными
2S	В структуре крупной образовательной организации есть отдел кадров (или функции по работе с кадрами реализуются в административных должностях), представлены должности IT-специалиста	2W	В образовательных организациях с численностью менее 100 чел. кадровые функции распределяются между административными работниками.
3.1S	В деятельности образовательных организаций активно используются цифровые технологии автоматизации отчетности и документооборота	3W	«Ласкутность» автоматизации и цифровизации деятельности образовательных организаций
3.2S	Внедрены и активно используются цифровые сервисы организации обучения		
3.3S	Тенденция к созданию и реализации корпоративных порталов, электронной информационно-образовательной среды		
4S	Достаточно высокий уровень развития цифровых компетенций преподавательского корпуса	4.1W	Высокий уровень занятости педагогических работников (снижение мотивации к собственному развитию и выполнению роли наставника)

1	2	3	4
		4.2W	Низкая мотивация к внедрению инноваций (цифровых инструментов в деятельность образовательной организации)
		4.3W	Недостаточный уровень компетенций IT-специалистов и специалистов, реализующих функции HR, для поиска и разработки собственных цифровых решений вопросов организации наставничества
		4.4W	В образовательных организациях с численностью менее 100 чел. использование цифровых HR-технологий является нецелесообразным
	Возможности (О)		Угрозы (Т)
1.1О	Политика цифровой трансформации общественно-экономических процессов	1Т	Директивно-контролирующий стиль управления в системе образования
1.2О	Направленность на стимулирование инновационной деятельности в сфере образования		
1.3О	Стимулирование сетевого взаимодействия в сфере образования		
2О	Финансирование государственных программ и национальных проектов, связанных с развитием цифровизации и развитием педагогических кадров	2.1Т	Низкая заработная плата учителей в регионах, слабая проработанность на федеральном уровне механизма стимулирования педагогов
		2.2Т	Недостаточное экономико-правовое обеспечение регламентации второй (не учебной) части рабочего времени педагогических работников
3О	Цифровизация модели социальных контактов (коммуникаций) – активное использование мессенджеров, социальных сетей	3.1Т	Тенденция старения населения, увеличение среднего возраста педагогического корпуса
		3.2Т	Низкий статус педагогических работников в обществе
4О	Широкий спектр цифровых технологий, сервисов, ресурсов для решения HR-задач	4Т	Цифровые инструменты для решения HR-задач не достигли стадии рутинизации (низкая их доступность для образовательных организаций по цене, по необходимым условиям эксплуатации)

Образовательная организация вправе самостоятельно формировать свою структуру¹. Изучение деятельности образовательных организаций показывает, что в структуре крупных организаций выделяется подразделение, которое занимается кадровыми вопросами. В организациях с численностью персонала менее 100 человека таких служб нет в силу нецелесообразности [9]. В таких образовательных организациях функции кадрового характера возлагаются на одного или нескольких административных работников. Следует отметить, что отдел кадров традиционно занимается формальными вопросами кадрового делопроизводства и работой с кадрами в рамках требований трудового законодательства. Организация наставничества относится к задачам управления персоналом и не всегда осознается кадровыми работниками как процесс, требующий целенаправленных действий с их стороны. Вместе с тем изучение практики функционирования отделов кадров крупных образовательных центров показывает внимательное отношение их руководителей к вопросам организации наставничества и использования современных средств для этого.

Исследование позволило утверждать, что современные образовательные организации в своей деятельности активно используют цифровые технологии. В практику внедрены программы и сервисы автоматизации кадровой отчетности, ведения кадрового делопроизводства, что соответствует актуальным требованиям к кадровой работе [9; 15]. Согласно стати-

стическим данным образовательные организации активно используют цифровые ресурсы в своей основной деятельности [2]. Вместе с тем цифровизация в них обладает свойством неоднородности, неравномерности распределения в отношении решаемых в организации задач и охвата сотрудников, что соответствует общеорганизационным тенденциям [1; 9].

Исследование позволяет утверждать, что педагогический персонал образовательных организаций обладает высоким уровнем цифровой грамотности. Об этом свидетельствуют данные международного исследования педагогического корпуса [11]; данные ВЦИОМ об уровне цифровой грамотности населения², актуальные требования к квалификации педагога, сформулированные в Профессиональном стандарте педагога. Это создает предпосылки для применения цифровых инструментов организации наставничества. Вместе с тем к слабым сторонам персонала образовательных организаций можно отнести низкую мотивацию к принятию инноваций [5] и участию в программах профессионального развития, в том числе в роли наставника [11]. Последнее обусловлено высокой рабочей нагрузкой педагогов [4].

Анализ внешней среды образовательной организации позволил сделать следующие выводы. Возможности для использования цифровых инструментов организации наставничества заложены в направлении политики государства в сторону активизации цифровой трансформации экономики и общественной жизни³, стимулирования инновационной деятельности образова-

¹ Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 27.

² Совместный аналитический доклад ВЦИОМ и Social Business Group. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reports/analiticheskii-doklad/cifrovaya-gramotnost-i-udalennaya-rabota-v-usloviyakh-pandemii> (дата обращения: 25.10.2021).

³ Федеральный закон от 23.08.1996 г. № 127 – ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»; Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»; Национальный проект: Национальная программа «Цифровая экономика» (2018–2024).

тельных организаций и их сетевого взаимодействия¹. Угроза в этом аспекте внешней среды может выступать в высоком уровне директивности администрирования системы образования [12].

Анализ содержания национальных проектов РФ свидетельствует о государственном финансировании федеральных программ, связанных с развитием цифровизации (Федеральный проект «Цифровые технологии») и развитием педагогических кадров (Федеральный проект «Учитель будущего»)². Этот аспект экономической сферы содержит возможности для использования цифровых инструментов наставничества в педагогическом коллективе. Угрозы лежат в плоскости несовершенства экономического механизма расчета заработной платы учителей, что приводит к низкому ее показателю в регионах РФ [2] и недостаточному экономическому обоснованию регламентации второй (не учебной) части рабочего времени педагогических работников³.

К существенному аспекту социального характера, влияющего позитивно на использования цифровых инструментов наставничества в педагогическом коллективе, можно отнести значительные изменения в модели социальных контактов, связанные с увеличением роли в социальных коммуникациях мессенджеров и социальных сетей⁴. Эта тенденция характерна для людей разного возраста [3]. Неблагоприятными социальными и демографическими аспектами внешней среды для цифровизации наставничества

могут быть увеличение среднего возраста педагогов и невысокий статус педагогической профессии в обществе [11].

Развитие технологий в современном обществе приводит к широкому разнообразию цифровых ресурсов и решений для сферы управления в целом и управления персоналом в частности. Вместе с тем цифровые технологии пока не получили широкого применения в решении HR-задач в силу того, что они находятся еще в стадии разработок и внедрения. Они не достигли стадии рутинизации, когда повышается финансовая доступность для потребителя и максимально удовлетворяются пользовательские запросы [1; 9; 17].

Следующим этапом исследования стало проведение поэлементного SWOT-анализа. В результате на базе первичной матрицы (табл. 1) была построена расширенная матрица SWOT (матрица соответствий) (табл. 2). Она позволила сформировать четыре группы факторов, имеющих разный потенциал влияния на использование цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе. Первая группа (SO) включает в себя внутренние сильные стороны в соответствии с внешними возможностями. Вторая группа (ST) представляет совокупность внутренних сильных сторон и внешних угроз. Третья группа (WO) включает внутренние слабые стороны в отношении к внешним возможностям. Четвертая группа (WT) – внутренние слабые стороны и внешние угрозы.

¹ Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». ст. 15; .ст. 20.

² Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16); Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 N 7)

³ Приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 N 1601 (ред. от 13.05.2019) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».

⁴ Данные опроса ВЦИОМ о предпочтительных способах общения россиян. ВЦИОМ 3 февраля 2021 г. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/lichnye-vstrechi-ne-vyshli-iz-mody>

Матрица соответствий (составлено автором)

		Внутренние факторы	
		Сильные стороны – S	Слабые стороны – W
Внешние факторы	Возможности – О	SO	WO
		1S; 2S; 3.1S; 3.2S; 3.3S; 4S	1W; 2W; 3.1W; 4.1W; 4.2W; 4.3W; 4.4W
		1.1O; 1.2O; 1.3O; 2O; 3O; 4O	1.1O; 1.2O; 1.3O; 2O; 3O; 4O
	Угрозы – Т	ST	WT
		1S; 2S; 3.1S; 3.2S; 3.3S; 4S	1W; 2W; 3.1W; 4.1W; 4.2W; 4.3W; 4.4W
		1T; 2.1T; 2.2T; 3.1T; 3.2T; 4T	1T; 2.1T; 2.2T; 3.1T; 3.2T; 4T

Анализ показал, что факторы, благоприятствующие применению цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе, сконцентрированы в первой группе (SO) (табл. 2). Из них наибольший позитивный потенциал заложен в таком элементе внутренней среды образовательной организации, как используемые технологии (3.1S; 3.2S; 3.3S – см. табл. 1). Наиболее благоприятствующим фактором внешней среды является политика РФ, направленная на развитие цифровизации, стимулирование инновационной деятельности и сетевого взаимодействия образовательных организаций (1.1O; 1.2O; 1.3O).

Факторы, ограничивающие применение цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе сосредоточены в четвертой группе (WT) (табл. 2). Среди внутренних факторов наибольшее негативное влияние имеют свойства персонала (4.1W; 4.2W; 4.3W; 4.4W). Низкая его численность снижает экономическую целесообразность использования цифровых инструментов организации наставничества, а низкая мотивированность педагогов (обусловленная, прежде всего их высокой загруженностью) не позволяет

обеспечить продуктивное наставническое взаимодействие. Негативное действие этих факторов усугубляется экономическими аспектами внешней среды (2.1T; 2.2T – см. табл. 1) и ее социально-демографическими аспектами (3.1T; 3.2T – см. табл. 1).

Заключение. Цель исследования была достигнута. Оно позволило выявить и обосновать совокупность факторов, способствующих или ограничивающих применение цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе. Предпосылками применения цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе в большей мере выступают используемые образовательной организацией цифровые инструменты решения управленческих и учебных задач, а также политика РФ, направленная на развитие цифровизации, стимулирование инновационной деятельности и сетевого взаимодействия образовательных организаций. Барьеры применения цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе лежат в плоскости свойств педагогического состава образовательной организации (его низкой численности и низкой мотивированности).

Неблагоприятное влияние также оказывают экономические аспекты внешней среды, связанные с несовершенством механизма расчета заработной платы учителей и недостаточным экономическим обоснованием регламентации второй (не учебной) части рабочего времени педагогических работников. Барьеры также могут быть связаны с повышением среднего возраста педагогических работников, а также с недостаточно высоким социальным статусом педагогической профессии в обществе.

Полученные результаты являются основой для выработки стратегических альтернатив, определяющих для конкретного случая варианты действий по оптимизации цифрового обеспечения организации наставничества в педагогическом коллективе. Внутри каждой группы (SO, ST, WO, WT) целесообразно сформировать разные комбинации факторов и проанализировать сгруппированные альтернативы с точки зрения их значимости для решения поставленных задач и реализуемости.

Библиографический список

1. Дегтярёва В. В. Цифровые инструменты HR и их роль в процессе повышения конкурентоспособности компаний // Управление. – 2021. – Т. 9, № 2. – С. 90–102.
2. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник [Электронный ресурс] / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, В. И. Кузнецова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – URL: <https://www.hse.ru/primarydata/io2021> (дата обращения: 30.07.2021).
3. Индикаторы цифровой экономики: 2021: статистический сборник / Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневецкий, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т И60 «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 380 с.
4. Каспаржак А. Г. Институциональные типики российской системы подготовки учителей [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnye-tipiki-rossiyskoy-sistemy-podgotovki-uchiteley> (дата обращения: 29.07.2021).
5. Киселёва О. О. Организационные формы и методы преодоления педагогических рисков управления инновационной площадкой в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 7–19.
6. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – № 5. – С. 92–112.
7. Коликова Е. Г. Создание в образовательной организации предметно-развивающей среды через двухуровневую систему наставничества // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – Вып. 4 (33). – С. 57–63.
8. Лебедева Т. Е., Лазутина А. Л., Царьков Н. Р., Башкаева О. А. Digital-технологии в HR // Московский экономический журнал. – 2018. – № 5 (2). – С. 249–258.
9. Ломоносова Н. В., Якимов Е. Я. Состояние и перспективы использования цифровых HR-инструментов российскими компаниями // Открытое образование. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 47–55.
10. Малыгина Л. Е. Чат-боты и искусственный интеллект: перспективы развития телевизионного промодискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – № 4 (32). – С. 47–54.
11. Отчет по результатам Международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения Talis–2018 (teaching and learning international survey). Часть 1. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Рособрандзор, 2019. – 41 с.
12. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения Talis-2018 (teaching and learning international survey). Часть 2 [Электронный ресурс]. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и на-

щения: 15.07.2021).

27. *Ragins B. R., Cotton J. L.* Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships // *Journal of Applied Psychology*. – 1999. – № 84. – P. 529–550.

28. *Ragins B. R., Cotton J. L., Miller J. S.* Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes // *Academy of Management Journal*. – 2000. – № 43. – P. 1177–1194.

29. *Spangle J., Ghalei H., Corbett A.* Practical

advice for mentoring and supporting faculty colleagues in STEM fields: Views from mentor and mentee perspectives [Электронный ресурс] // *JBC Asmb Award Article*. September. – 2021. – URL: [https://www.jbc.org/article/S0021-9258\(21\)00865-6/fulltext](https://www.jbc.org/article/S0021-9258(21)00865-6/fulltext) (дата обращения: 14.07.2021).

30. *Yang C.* The influence of supervisor cultural intelligence on employee wellbeing [Электронный ресурс] // *Academy of Management Proceedings*. – 2017. – URL: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.13364abstract> (дата обращения: 15.07.2021).

Поступила в редакцию 25.07.2021

Patutina Natalia Anatolyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Department of State and Municipal Management and Law, Moscow City University, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Moscow

PREREQUISITES AND BARRIERS TO THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR ORGANISING MENTORING IN A TEACHING TEAM¹

Abstract. There is currently an increased research vector related to exploring the application of digital tools in personnel management and a growing research interest in mentoring in educational organisations.

The purpose of the article is to identify and justify the factors that facilitate or limit the use of digital tools in the organization of mentoring in a teaching team.

Methodology. The methodology of the study is based on the provisions of the systematic approach and on the ideas of interdisciplinary approach to the study of pedagogical phenomena. Theoretical analysis of normative legal acts, results of interdisciplinary research and SWOT-analysis methods are used to solve the problems set.

Results. The study showed that the prerequisites for the application of digital tools of mentoring organisation in the pedagogical team to a greater extent are the digital tools used by the educational organisation to solve managerial and learning tasks, as well as the RF policy aimed at developing digitalisation and innovative activities of educational organisations. The barriers to the use of digital tools for mentoring in the teaching staff lie in the properties of the educational organisation's teaching staff. The economic aspects of the external environment, associated with the imperfect mechanism for calculating teachers' salaries, also have an unfavourable impact.

Conclusion. The results obtained are the basis for the development of strategic alternatives that define, for a particular case, options for the optimization of digital support for the organization of mentoring in the pedagogical team.

Keywords: mentoring, mentoring organisation, teaching staff, digital tools, human resource management.

References

1. Degtyarova, V. V., 2021. Digital HR tools and their role in enhancing companies' competitiveness. *Management*, vol. 9, no. 2, pp. 90–102. (In Russ.)

¹ The article was prepared with the financial support of the RFBR, project No. 19-013-00659.

2. Bondarenko, N. V., Gokhberg, L. M., Kuznetsova, V. I., et al., 2021. Education Indicators: 2021: statistical digest 2021. Moscow: Higher School of Economics [online]. Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/io2021> (accessed 30.07.2021) (In Russ.)
3. Abdrakhmanova, G. I., Vishnevskiy, K. O., Gokhberg, L. M., et al., 2021. Digital economy indicators: 2021: statistical digest 2021. Moscow: National Research University Higher School of Economics Publ., 380 p. (In Russ.)
4. Kasparzhak, A. G., 2013. Institutional deadlocks of Russian teacher training system. Education issues, no. 4 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnye-tupiki-rossiyskoy-sistemy-podgotovki-uchiteley> (accessed 29.07.2021) (In Russ.)
5. Kiseleva, O. O., 2020. Organizational forms and methods of overcoming pedagogical risks of managing an innovation platform in education. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–19. (In Russ.)
6. Klarin, M. V., 2016. Modern mentoring: new features of traditional practices in organizations of XXI century. ETAP: economic theory, analysis, practice, no. 5, pp. 92–112. (In Russ.)
7. Kolikova, E. G., 2017. Creation of subject-developmental environment in educational organization through a two-level mentoring system. Scientific support for staff development system, iss. 4 (33), pp. 57–63. (In Russ.)
8. Lebedeva, T. E., Lazutina, A. L., Tsarkov, N. R., Bashkayeva, O. A., 2018. Digital-technologies in HR. Moscow Economic Journal, no. 5 (2), pp. 249–258. (In Russ.)
9. Lomonosova, N. V., Yakimova, E. Ya., 2020. State and prospects of using digital HR-tools by Russian companies. Open Education, vol. 24, no. 4, pp. 47–55. (In Russ.)
10. Malygina, L. E., 2018. Chat-bots and artificial intelligence: prospects for the development of television promo-discourse. Actual problems of philology and pedagogical linguistics, no. 4 (32), pp. 47–54. (In Russ.)
11. Report on the results of the teaching and learning international survey Talis-2018 (teaching and learning international survey). Part 1. Moscow: Federal Service for Supervision of Education and Science Rosobrnadzor, 2019, 41 p. (In Russ.)
12. Report on the results of the teaching and learning international survey Talis-2018 (teaching and learning international survey). Part 2. Moscow: Federal Service for Supervision of Education and Science ROSOBRNADZOR, 2020 [online]. Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B-B%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (accessed 29.07.2021) (In Russ.)
13. Patutina, N. A., 2016. Corporate Technologies of the XXI Century: Social and Pedagogical Potential of the Organizational Culture. Moscow: Monuments of historical thought Publ., 464 p. (In Russ.)
14. Patutina, N. A., 2012. The conditionality of corporate education by the characteristics of the cultural environment of the organization. Management of corporate culture, no. 2, pp. 128–137. (In Russ.)
15. Sobolevskaya, T. G., Okunkova, E. A., 2020. Evolution of mechanisms of management of human capital of the company in conditions of digital transformation of economy. Region: Systems, Economy, Management, no. 1 (48), pp. 104–109. (In Russ.)
16. Soina, V. M., 2020. Mentoring as a subject of scientific reflection. World of Science, Culture, Education, no. 5 (84), pp. 232–234. (In Russ.)
17. Abdrakhmanova, G. I., Vishnevskiy, K. O., Gokhberg, L. M., et al., 2021. Digital Economy: 2021: a brief statistical digest, 2021. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 124 p. (In Russ.)
18. Shilova, O. N., Ermolaeva, M. G., Akhtieva, G. R., 2018. The current state and problems of development of the institute of mentoring of young teachers. Human and Education, no. 4 (57), pp. 202–209. (In Russ.)
19. Celep, C., Yilmazturk, O. E., 2012. The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organiza-

tions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, no. 46, pp. 5763–5776. (In Eng.)

20. Charoensukmongko, P., 2021. Supervisor-subordinate guanxi and emotional exhaustion: The moderating effect of supervisor job autonomy and workload levels in organizations. *Asia Pacific Management Review* June [online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/352471768_Supervisor-subordinate_guanxi_and_emotional_exhaustion_The_moderating_effect_of_supervisor_job_autonomy_and_workload_levels_in_organizations (accessed 15.07.2021) (In Eng.)

21. Jaspers, W., Prins, F., Meijer, P., Mainhard, T., Wubbels, T., 2021. Mentor teachers' intended intervening during student teachers' lessons: A vignette study in Dutch primary education. *Teaching and Teacher Education* July [online]. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000664?via%3Dihub> (accessed 06.07.2021) (In Eng.)

22. Jyoti, J., Sharma, P., 2017. Empirical investigation of a moderating and mediating variable in between mentoring and job performance: A structural model. *Journal of Work and Organizational Psychology*, no. 33, pp. 55–67. (In Eng.)

23. Lasater, K., Young, P. K., Claudia, G., Mitchell, C. G., Theresa, M., Delahoyde, T. M., Jan, M., Nick, J., Siktberg, L., 2014. Connecting in distance mentoring: Communication practices that work. *Nurse Education Today*, no. 34, pp. 501–506. (In Eng.)

24. Lundberg, G., Volgman, A. S., Singh, T., 2021. Mentors' Perspectives on Our Commitments to Mentees. *JACC: Case Reports*, vol. 3, no. 9, pp. 1247–1248. (In Eng.)

25. Merga, M., Mason, S., 2021. Mentor and peer support for early career research-

ers sharing research with academia and beyond. *Heliyon* 7 [online]. Available at: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(21\)00277-2?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844021002772%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(21)00277-2?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844021002772%3Fshowall%3Dtrue) (accessed 14.07.2021) (In Eng.)

26. Mok, S., Staub, F., 2021. Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education* 107 [online]. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002092?via%3Dihub> (accessed 15.10.2021) (In Eng.)

27. Ragins, B. R., Cotton, J. L., 1999. Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, no. 84, pp. 529–550. (In Eng.)

28. Ragins, B. R., Cotton, J. L., Miller, J. S., 2000. Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, no. 43, pp. 1177–1194. (In Eng.)

29. Spangle, J., Ghalei, H., Corbett, A., 2021. Practical advice for mentoring and supporting faculty colleagues in STEM fields: Views from mentor and mentee perspectives. *JBC Asbmb Award Article*. September [online]. Available at: [https://www.jbc.org/article/S0021-9258\(21\)00865-6/fulltext](https://www.jbc.org/article/S0021-9258(21)00865-6/fulltext) (accessed 14.07.2021) (In Eng.)

30. Yang, C., 2017. The influence of supervisor cultural intelligence on employee well-being. *Academy of Management Proceedings* [online]. Available at: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.13364abstract> (accessed 15.07.2021) (In Eng.)

Submitted 25.07.2021

Для цитирования: Патутина Н. А. Предпосылки и барьеры использования цифровых инструментов организации наставничества в педагогическом коллективе // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 34–46.

DOI 10.15293/1813-4718.2106.05

УДК 373.3/.5+316.6

Журба Наталья Нигматулловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, zhurba@mail.ru, ORCID 0000-0002-8983-724X, Челябинск

Задорин Константин Сергеевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, zadorinks@mail.ru, ORCID 0000-0002-2035-3204, Челябинск

Идиатуллина Лилия Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, liliya_idia@mail.ru, ORCID 0000-0002-4698-4442, Челябинск

Кисляков Алексей Вячеславович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, kislyakov_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-9955-1045, Челябинск

Щербаков Андрей Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, upravka74_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ЦЕННОСТНОГО ОБЩЕНИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися как одного из факторов результативности воспитательной деятельности. Высокие запросы к морально-нравственной составляющей нынешнего молодого поколения требуют от педагога внимания к трансляции социально значимых знаний и формированию ценностных отношений к себе, к другим и миру.

Одним из инструментов понимания и формирования ценностных ориентаций является проблемно-ценностное общение. Такое общение может быть организовано, прежде всего, в классном коллективе.

Авторы статьи считают, что готовность классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися требует специальной подготовки с использованием потенциала формального и неформального образования.

Цель статьи – обосновать и описать существенные характеристики формирования готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися.

Для методологического обоснования авторы опираются на аксиологический, системный и событийный подходы.

Результаты исследования заключаются в характеристике компонентов готовности и условий её формирования средствами формального и неформального образования. Также описаны субъективные факторы, негативно влияющие на формирование готовности к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися.

Ключевые слова: готовность, неформальное образование, дополнительное профессиональное образование, кинопедагогика, проблемно-ценностное общение, профессиональное мастерство, педагог как воспитатель, классный руководитель.

Введение, постановка проблемы. В обществе, полном противоречий, требующем постоянного выбора и самоопределения, повышается степень индивидуальной ответственности классного руководителя за результаты воспитания, усиливаются ценностные аспекты жизни и, соответственно, аксиологическая составляющая его педагогической деятельности. Проектируя реализацию собственных целей, классный руководитель должен стать соразмерным миру, культуре, современным вызовам системы образования. В контексте обновления системы воспитания подрастающего поколения классный руководитель без приоритета человеческого фактора, без личностного смысла профессиональной деятельности, без ценности отношений – не классный! Способность к проектированию образовательной (воспитательной, развивающей) среды, которая предполагает возможность саморазвития как для обучающихся, так и для самого учителя – сегодня это залог успеха.

Понимание воспитания как процесса, направленного на расширение ценностно-смыслового поля человека, на развитие и саморазвитие личности, предполагает принципиальные изменения и в организации воспитания, прежде всего позиции его субъектов – как педагогов, так и учащихся, для которых необходима диалоговая модель взаимодействия между собой. Следовательно, необходимо умение формировать подобное диалоговое взаимодействие, создавать пространство и содержание диалога, владеть технологиями, приемами организации проблемно-ценностного общения с обучающимися. Данную необходимость организовать воспитательную работу школы так, чтобы она стала привлекательной для ребенка, чтобы ее педагоги станови-

лись для детей значимыми взрослыми, чтобы школьники могли приобретать в ней важные для их жизни социальные навыки, подчеркивает Примерная программа воспитания. Это станет возможным только во взаимодействии педагога с обучающимися, влияющем на эмоциональный мир ребёнка, его восприятие жизни, её ценностей и смысла, одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п. В основе такого взаимодействия важен акцент на результаты проблемно-ценностного общения, которое выстраивается таким образом, чтобы обучающиеся получили опыт эмоционального переживания и рефлексии явлений окружающей их действительности, что позволяет сформировать у них позитивное отношение к базовым общественным ценностям [2, с. 3].

Однако, как утверждают разработчики примерной программы, главный фактор развития воспитания следует искать не в какой-то новой системе региональных или муниципальных мероприятий для детей, не в новых технологиях или формах воспитания и не в новых образовательных стандартах – какими бы полезными они нам не казались. Главным фактором развития воспитания является воспитательная мотивация педагогов. Проще говоря, ни одно мероприятие не будет проведено с толком, ни одна технология не будет освоена и использована, ни один стандарт не будет реализован, если у педагога не будет развито соответствующей профессиональной мотивации.

Однако на практике приоритетность воспитания в деятельности современного педагога часто остается только желаемым фактом, что подтвердили результаты нашего исследования [6]. В частности, иссле-

дование выявило следующие противоречия в воспитательной деятельности классных руководителей: между представлениями педагогов о собственном уровне компетентности и степенью удовлетворенности результатами их воспитательной работы; между стремлением к личностному развитию ребенка и негативным восприятием изменений во взаимоотношениях с детьми и их родителями; между ориентацией на стимулирование самоопределения и осознанной самореализации обучающихся в совместной деятельности и использованием традиционных форм и методов воспитательной деятельности. Представленные результаты позволяют нам сделать вывод о неготовности классных руководителей к осуществлению воспитательной деятельности в целом и организации проблемно-ценностного общения с обучающимися в частности.

На решение названной выше проблемы ориентирована данная статья, **цель** которой – обоснование и описание сущностных характеристик формирования готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися.

Обзор научной литературы по проблеме. Значимость формирования готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения в воспитательной деятельности требует рассмотрения понятия «готовность», необходимо выделить виды, структуру, содержание готовности. В психологической литературе понятие «готовность» определяется как состояние (Н. Д. Ухтомский); как условие успешного выполнения деятельности и соотносится с понятием установка (В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе). В педагогике внимание исследователей сосредоточено на содержании, формах, методах формирования готовности учителя (К. М. Дурай-Новакова, А. И. Щербачков). Готовность рассматривают как процесс формирования профессиональных качеств личности педагога, развитие педагогических способностей (Я. Л. Коломинский, В. А. Сластенин);

как предпосылку успешности педагогической деятельности, которая включает в себя исследование различных компонентов (А. Е. Климов, В. А. Сластенин).

Как показывает анализ научной литературы, феномен «готовность» пронизывает все сферы педагогической деятельности и представляет собой системное, интегративное, целостное образование. В готовности педагога представлены сочетание психологических свойств и особенностей личности, нравственные качества, волевая саморегуляция, компетентность. Выделяют следующие виды готовности: теоретическая и практическая; психологическая и педагогическая. Теоретический анализ позволил нам предположить, что готовность классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения может быть представлена психологическими и педагогическими компонентами. Психологическая готовность классного руководителя включает мотивационно-ценностный (направленность на общение, смысл и ценность диалога), эмоционально-волевой (принятие, эмпатия, саморегуляция), коммуникативный (понимание вербальных и невербальных средств общения, способность слушать и слышать другого, выражать свои мысли, стремление к диалогу), рефлексивный (осмысление ситуации, видение разных позиций) компоненты. Педагогическая готовность представлена сочетанием когнитивного (совокупность знаний о специфике педагогических средств в теории, умение интегрировать, комбинировать, дифференцировать информацию) и деятельностного (практические умения организовать событие, общение и взаимодействие, проектировать, прогнозировать, корректировать результаты деятельности) компонентов.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступили следующие подходы: аксиологический, системный и событийный.

Положения аксиологического подхода [5] акцентируют внимание на том, что

ценности определяют цели, содержание и способы воспитания, а ценностные ориентации школьников являются существенным аспектом воспитательных результатов деятельности классного руководителя. С позиции аксиологического подхода в характеристике готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися мы обращаем внимание:

- на ценностные основания воспитательной деятельности классного руководителя, в частности организации ситуаций общения;

- на ценностное содержание осуществляемого им воспитательного процесса, в частности на социально значимое знание в ходе общения;

- на ценностные ориентации школьников как результат их воспитания и социализации, в частности на развитие социально значимых отношений к миру, к людям и к самому себе.

Ориентация на системный подход [10] обусловила рассмотрение всех компонентов готовности к организации проблемно-ценностного общения (мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный, коммуникативный, когнитивный), не изолированно, а в их взаимосвязи, целостности, что позволяет объединить и усилить потенциал личности педагога и его действий как воспитателя. Системный подход проявляется в организации процесса формирования готовности в единстве формального (курсовая подготовка) и неформального (самообразование, саморазвитие) образования.

С точки зрения событийного подхода [3; 4; 11] мы рассматриваем организацию проблемно-ценностного общения как совместное бытие взрослых и детей, основная функция которого – развивающая. Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие. Событийный подход призван обратить внимание на качество организации

педагогом событий воспитательной направленности, которые «оставили след» в мыслях, эмоциях, памяти участников киностречи, став для ребенка со-бытием.

Результаты исследования, обсуждение.

Проблемно-ценностное общение современными исследователями [1; 2] рассматривается как взаимодействие педагога с обучающимися, «влияющее на эмоциональный мир ребёнка, его восприятие жизни, её ценностей и смысла» [2, с. 3], ядром такого общения выступает социальное знание. При этом проблемно-ценностное общение выстраивается таким образом, чтобы обучающиеся получили опыт эмоционального переживания и рефлексии явлений окружающей их действительности, что позволяет сформировать у них позитивное отношение к базовым общественным ценностям [2].

Проблемно-ценностное общение рассматривается нами как взаимодействие между людьми, в котором имеет место постановка проблемы к тому, что его участники переживают и осмысливают, утверждая и принимая ценности и смыслы в отношении к самому себе, другим людям и миру. Ведущей формой такого общения является разговор, беседа классного руководителя с обучающимися. При определении этапов общения мы опираемся на логику организации воспитательной беседы, предложенную Е. Н. Барышниковым [9], акцентирующим внимание на важности процесса информирования и способах осмысления информации. Творческое осмысление позиции автора в соответствии со спецификой кинопедагогики, где ведущим объектом обсуждения выступает киносюжет, позволило нам предложить следующие этапы организации проблемно-ценностного общения: приглашение к разговору; просмотр фильма; понимание; обобщение; послесловие [7].

Чтобы воспитательная беседа приобрела характер проблемно-ценностного общения, мы акцентируем внимание на создании следующих условий.

Педагогическая проблематизация. Про-

блематизация (по Д. В. Григорьеву) выступает как специальная работа педагога по выявлению противоречий в предлагаемом тексте, содержании сообщений. Которая помогает участнику общения осознать «слабые места» своей точки зрения, найти новые средства понимания. Данное условие способствует усилению процессов понимания обсуждаемого объекта или темы.

Ценностно-смысловая направленность общения. Определяющим признаком общения как формы диалога людей между собой является приобщение их к общечеловеческим ценностям, сформированным на его основе в культурно-историческом процессе. При этом важно, чтобы общение было сопряжено с иницированием у участников индивидуальных смыслов, которые порождаются содержанием конкретного предмета общения и могут пересекаться в процессе публичных размышлений, что в конечном итоге может привести к созданию общего для всех смыслового поля.

Содержательный стиль речи педагога предполагает наличие в его речевом построении определенной информации о явлении и (или) объекте разговора, которая строится на смыслах и ценностном отношении, заинтересованности самого педагога как ведущего общения.

Диалогичность речи. Диалогичность речи выступает как средство осмысления жизненного опыта участников беседы, поиск смыслов – ценностей, формирование личностного отношения к предлагаемой информации. Диалог как взаимодействие участников ориентирован на создание атмосферы доверия без прямых оценочных суждений и указаний, формирование ответственности за свою собственную позицию, что помогает человеку развивать внимательность и терпимость к позициям других людей.

Доброжелательность в общении проявляется в уважении другого, в умении не только «говорить», но и «слушать». Развитие ценностно-смысловой направленности общения возможно через создание атмос-

феры принятия и взаимоуважения, открытости к диалогу и взаимообогащению, которую иницирует педагог в процессе поддержки действий по сопереживанию и проживанию.

При определении содержания и структуры готовности классных руководителей к организации проблемно-ценностного общения мы опирались на существующие в теории подходы к определению компонентов готовности педагога как воспитателя [4] и теоретические положения кинопедагогике [8; 12–14]. Таким образом, компонентами готовности классных руководителей к организации проблемно-ценностного общения были определены: мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный, коммуникативный, когнитивный, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент подчеркивает, что ведущим мотивом деятельности педагога является развитие личности ребенка, которая в деятельности проявляется как профессиональная позиция быть воспитателем. В организации проблемно-ценностного общения данный компонент проявляется в направленности педагога на общение, смысл и ценность диалога, которые выступают ценностными основаниями.

Эмоционально-волевой компонент включает умение владеть своим эмоциональным состоянием и своими действиями, способность проявлять эмпатию. Классному руководителю важно уметь преодолевать психологические барьеры и затруднения при обсуждении актуальных вопросов с детской аудиторией. Способность понять состояние другого человека, его чувства, точку зрения, установки и склонности – необходимое качество педагога, который работает с классом и организует общение.

Деятельностный компонент направлен на выполнение функции подготовки и создания пространства для личного и коллективного размышления. Педагогу важно продумать, с чего начать встречу, логику перехода от этапа к этапу в общении, спо-

события выражения своей позиции и приемы рефлексии, как подвести итоги общения, что может быть последствием.

Коммуникативный компонент раскрывает возможности педагога как интересного собеседника, ведущего беседы, дискуссии. Готовность к диалогическому общению, умение увидеть рациональное зерно в контраргументации собеседника формируют установку на этические принципы общения и характеризуют педагога, как человека с активной системой ценностей, позитивным отношением к себе и другим, уверенным в себе, ответственным, открытым к миру.

Когнитивный компонент готовности классного руководителя направлен на трансляцию социально значимых знаний. Общение педагога с обучающимися может строиться на различные темы: об обществе, культуре, нравственности, поведении, морально-этических, правовых нормах. Педагог должен быть готов рассуждать и размышлять на эти и другие темы. Универсальным содержанием для построения ситуации, отвечающей требованиям смысловой наполненности, проблемности, ценностности, является текст, а в нашем случае – сюжет фильма, описывающий или затрагивающий социальную ситуацию, проблему.

Рефлексивный компонент проявляется в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности. В процессе организации проблемно-ценностного общения данный компонент проявляется в действиях классного руководителя, направленных на создание условий для перехода участников общения в рефлексивную позицию, способствующую определению их жизненных приоритетов, ценностей, смыслов.

Процесс формирования готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися осуществляется в различных формах формального и неформального образования.

В качестве формального образования вы-

ступают курсы повышения квалификации, где содержание и формы ориентированы на решение задач: освоение сущности синематехнологии как технологии кинопедагогике, особенностей организации проблемно-ценностного общения при проведении киностреч с обучающимися; создание профессионального сообщества педагогов, проявляющих высокий уровень субъектной позиции воспитателя, ориентированных на профессиональное саморазвитие и самореализацию.

Неформальное образование педагогов осуществляется в процессе участия классных руководителей во всех этапах подготовки и проведения кинопедагогического социально значимого и культурно-образовательного проекта «Всероссийский фестиваль образовательного кино “Взрослеем вместе” с международным участием»: экспертный отбор фильмов, обучение организаторов и модераторов, разработка модерации и организации киностреч, анализ результатов и обобщение опыта организации проблемно-ценностного общения со школьниками.

Основываясь на практическом опыте, который приобретает классный руководитель в рамках участия в фестивале образовательного кино «Взрослеем вместе», мы определили условия, обеспечивающие формирование готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися: участие в экспертной деятельности, использование потенциала диалоговых форм групповой работы, погружение в событийную среду профессионального общения, приобретение опыта организации проблемно-ценностного общения с обучающимися.

В ходе исследования мы определили субъективные (внутренние) факторы, негативно влияющие на формирование готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися:

1. Отсутствие потребности классного руководителя в овладении методологией проблемно-ценностного общения с обуча-

ющимися, методических основ организации данной формы.

2. Инертная позиция педагогов в аспекте самообразования, проявляющаяся в нежелании принимать участие в неформальном повышении квалификации, способствующем осмыслению своей деятельности, профессиональной позиции, собственной системы воспитательной работы с обучающимися.

3. Проявление в общении позиции «ментора», укладывающего ребенка в прокрустово ложе нормы (требование правильных ответов на прямые вопросы, оценка суждений и высказываний, авторитарный стиль общения с обучающимися).

4. Склонность к оценочным суждениям и комментированию высказываний участников общения.

5. Неуважительное отношение к высказываниям участников общения, проявляющееся в отсутствии установки на этические принципы диалогического взаимодействия: равенство субъектов общения; признание уникальности, неповторимости, «инаковости» друг друга; ориентация на взаимопонимание; способность «услышать» различие и оригинальность высказываний, поиск рационального зерна в каждой точке зрения.

6. Авторитарный стиль речи (особенно в общении с ребенком), проявляющийся в тональности высказываний, построении предложений и вопросов, категоричности речевых оборотов.

7. Стереотипность и шаблонность мышления, выражающиеся в склонности мыслить общепринятыми, трафаретными истинами, проявлять в поведении неоригинальность, невыразительность.

8. Когнитивная ригидность, проявляющаяся как боязнь импровизации, страх отклониться от запланированного сценария общения.

9. Игнорирование организации элементов предметно-эстетической среды, влияющих на эмоциональное восприятие

и психологический настрой участников общения.

Заключение. Профессиональное сообщество педагогических коллективов образовательных организаций, разрабатывая и реализуя рабочую программу воспитания, уделяет особое внимание совершенствованию содержания и форм организации воспитательной деятельности, которая бы успешно обеспечивала личностное развитие обучающихся. Стратегии и смыслы воспитания, способы их реализации составляют основу деятельности педагогов, реализующих функции классного руководителя коллективом обучающихся. Как показали наши исследования, деятельность классного руководителя по организации проблемно-ценностного общения с обучающимися требует особого внимания как на уровне готовности личности педагога к такой форме взаимодействия, так и на уровне организации целенаправленной работы по её формированию в системе формального и неформального образования. Обоснование существенных характеристик формирования готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися строилось на методологии аксиологического, системного и событийного подходов, что позволило не только определить основные компоненты исследуемой готовности, но и описать характеристику психолого-педагогических условий её формирования в формате кинопедагогического события, реализуемого в условиях реализации формального и неформального образования педагогических работников образовательных организаций, совершенствующих содержание и технологии организации воспитания. В фокусе дальнейшего нашего исследования будет изучение потенциала фестиваля образовательного кино как механизма трансляции опыта проблемно-ценностного общения педагогов с субъектами воспитания в системе неформального повышения квалификации.

Библиографический список

1. Григорьев Д. В., Хижнякова Е. В., Андрияшова А. А., Гуревич А. В. Инновационные воспитательные технологии, обеспечивающие становление российской идентичности школьников [Электронный ресурс]. – URL: https://kriro.ru/upload/docs/Proekti/Modernizacia%20obshego%20obrazovania/FGOS_NO_OOO/ГригорьевД.В.Инновационныевоспитательныетехнологии.pdf (дата обращения: 23.07.2021).
2. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с.
3. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. – 2007. – № 1. – С. 90–97.
4. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 100–108.
5. Ерошенкова Е. И. Аксиологические ориентиры образовательной реальности: от истоков к современности профессионального образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – Т. 15, № 4. – С. 9–14.
6. Журба Н. Н., Семиздралова О. А., Щербаков А. В. Готовность классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – 2021. – № 1 (46). – С. 96–107.
7. Кисляков А. В., Щербаков А. В., Журба Н. Н., Задорин К. С. Киновстреча как форма организации проблемно-ценностного общения детей и молодежи // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции к 90-летию Воронежского государственного педагогического университета: в 2 частях / под ред. М. В. Шакуровой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – Ч. I. – С. 36–43.
8. Кисляков А. В., Журба Н. Н., Задорин К. С., Щербаков А. В. и др. Методические аспекты использования синема-технологии в воспитании детей и молодежи. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – 64 с.
9. Современные формы воспитательной работы с учащимися: научно-методическое пособие / под ред. Е. Н. Барышникова. – СПб.: Изд-во Культ-информ-пресс, 2013. – 233 с.
10. Степанов П. В. Воспитательная деятельность как система // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой / под ред. Н. Л. Селивановой, И. Ю. Шустовой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. – С. 486–496.
11. Шустова И. Ю. Со-бытийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.
12. Cole D. R., Bradley J. P. N. A Pedagogy of Cinema. – Rotterdam: Sense Publishers, 2016. – 162 p.
13. Ilyasov D., Kespikov V., Nikolov N., Selivanova et al. Using of cinema pedagogics method to overcome the frustration of teenagers // Proceedings of EDULEARN18 Conference 2nd-4th July 2018. – Palma, Mallorca, 2018. – P. 3121–3129.
14. Reid M., Ian Wall I., Duve S., Willig C. A. Framework For Film Education [Электронный ресурс]. – URL: <https://filmcentralen.dk/files/bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).

Поступила в редакцию 11.08.2021

Zhurba Natalia Nigmatullovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, zhurba@mail.ru, ORCID 0000-0002-8983-724X, Chelyabinsk

Zadorin Konstantin Sergeevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, zadorinks@mail.ru, ORCID 0000-0002-2035-3204, Chelyabinsk

Idiatullina Lilia Evgenievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, liliya_idia@mail.ru, ORCID 0000-0002-4698-4442, Chelyabinsk

Kislyakov Alexey Vyacheslavovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, kislyakov_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-9955-1045, Chelyabinsk

Shcherbakov Andrey Viktorovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Senior Researcher of the Department Upbringing and Additional Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, upravka74_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Chelyabinsk

**FORMATION OF W READINESS OF CLASSROOM TEACHER
TO ORGANIZATION OF PROBLEM-VALUE COMMUNICATION
WITH STUDENTS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION
OF THE WORKING PROGRAM OF EDUCATION**

Abstract. The article is devoted to the problem of the class teacher's readiness for problem-value communication with pupils as one of the factors of the effectiveness of educational activities. High demands for the moral and ethical component of the modern young generation require the teacher to pay attention to the transmission of socially significant knowledge and the formation of value attitudes towards oneself, others and the world.

One of the tools for understanding and forming value orientations is problem-value communication. Such communication can be organized, first of all, in the class team.

The authors of the article believe that the readiness of the class teacher to organize problem-value communication with pupils the requires special training using potential of formal and non-formal education.

The purpose of the article is to substantiate and describe the essential characteristics of the formation of the readiness of the class teacher to organize problem-value communication with pupils.

Methodology. For methodological substantiation, the authors rely on axiological, systemic and event-driven approaches.

Results. The research results are in the characteristics of the components of readiness and the conditions for its formation by means of formal and non-formal education. Also described are subjective factors that negatively affect the formation of readiness to organize problem-value communication with pupils.

Keywords: readiness, non-formal education, additional professional education, cinema pedagogics, problem-value communication, professional skill, teacher as an educator, classroom teacher.

References

1. Grigoriev, D. V., Khizhnyakova, E. V., Andryushkov, A. A., Gurevich, A. V. Innovative educational technologies that ensure the formation of the Russian identity of schoolchildren [online]. Available at: https://kriro.ru/upload/docs/Proekti/Modernizacia%20obshego%20obrazovania/FGOS_NO_OOO/Grigoriev D.V. Innovative educational technologies.pdf (accessed 23.07.2021). (In Russ.)
2. Grigoriev, D. V., Stepanov, P. V., 2011. Cognitive activity. Problem-value communication: a guide for teachers of educational institutions. Moscow: Education Publ., 96 p. (In Russ.)
3. Grigoriev, D. V., 2007. Event of education and education as an event. Issues of education, no. 1, pp. 90–97. (In Russ.)
4. Demakova, I. D., Shustova, I. Yu., 2017. Teacher as an educator: significant characteristics of educational activity, the principle of co-existence in education. Pedagogical art, no. 2, pp. 100–108. (In Russ.)
5. Eroshenkova, E. I., 2016. Axiological guidelines of educational reality: from the origins to the modernity of vocational education. Psychological and pedagogical journal Gaudeamus, vol. 15, no. 4, pp. 9–14. (In Russ.)
6. Zhurba, N. N., Semizdralova, O. A., Shcherbakov, A. V., 2021. The readiness of class teachers to implement an event-based approach in educational activities. Scientific support of the system of advanced training of personnel. Scientific-theoretical journal, no. 1 (46), pp. 96–107. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kislyakov, A. V., Shcherbakov, A. V., Zhurba, N. N., Zadorin, K. S., 2021. Film meeting as a form of organizing problem-value communication between children and youth. Priorities of education: historical and cultural search and modern practices: materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of Voronezh State Pedagogical University. In 2 parts. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University Publ., Part I, pp. 36–43. (In Russ.)
8. Kislyakov, A. V., Zhurba, N. N., Zadorin, K. S., Shcherbakov, A. V., etc., 2020. Methodological aspects of the use of cinema technology in the upbringing of children and youth. Chelyabinsk: CHIPPKRO Publ., 64 p. (In Russ.)
9. Modern forms of educational work with students: scientific and methodological manual. St. Petersburg: Publishing house Kult-inform-press Publ., 2013, 233 p. (In Russ.)
10. Stepanov, P. V., 2018. Educational activity as a system. System approach in education: development in time and space. Materials of the international scientific-practical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of Academician of the Russian Academy of Education Lyudmila Ivanovna Novikova. Moscow: Pedagogical Search Publ., pp. 486–496. (In Russ.)
11. Shustova, I. Yu., 2019. Co-existential approach to the education of schoolchildren. Bulletin of the Tomsk State University, no. 438, pp. 186–193. (In Russ.)
12. Cole, D. R., Bradley, J. P. N., 2016. A Pedagogy of Cinema. Rotterdam: Sense Publishers, 162 p.
13. Ilyasov, D., Kespikov, V., Nikolov, N., Selivanova, et al., 2018. Using of cinema pedagogics method to overcome the frustration of teenagers. Proceedings of EDULEARN18 Conference 2nd-4th July 2018. Palma, Mallorca, pp. 3121–3129.
14. Reid, M., Wall, I., Duve, S., Willig, C. A. Framework For Film Education [online]. Available at: <https://filmcentralen.dk/files/bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf> (accessed 09.07.2021).

Submitted 11.08.2021

Для цитирования: *Журба Н. Н., Задорин К. С., Идиатуллина Л. Е., Кисляков А. В., Щербаков А. В.* Формирование готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися в условиях реализации рабочей программы воспитания // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 6. – С. 47–56.

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@kspsu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Красноярск

Цзян Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, средняя общеобразовательная школа № 9 города Лесосибирска, anna52838@mail.ru, Лесосибирск

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО КЛАССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ С ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ¹

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта по созданию специализированного класса психолого-педагогической направленности в общеобразовательной школе. Обозначаются организационные направления его поэтапного формирования, намечена содержательная составляющая каждого этапа функционирования психолого-педагогического класса, предопределены теоретические идеи его создания.

Целью статьи является описание опыта по созданию специализированного класса психолого-педагогической направленности в общеобразовательной школе.

Методология и методы исследования. Теоретическую основу процесса организации специализированного класса психолого-педагогического направления составляют идеи: П. К. Энгельмеера, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Ю. З. Гильбух. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, обобщение и моделирование.

Результаты исследования. В ходе проведенной работы обозначаются организационные направления поэтапного формирования специализированного класса психолого-педагогического направления в общеобразовательной школе.

В заключении делается вывод о том, что создание специализированного класса психолого-педагогического направления способствует увеличению доли выпускников, избравших программы профессионального психолого-педагогического образования; увеличению числа обучающихся, вовлеченных в непрерывное образование; организации психолого-педагогической службы сопровождения процесса обучения в специализированном классе; созданию системных связей с вузами.

Ключевые слова: профильное обучение, психолого-педагогическое направление, специализированный класс.

Введение. Постановка проблемы.

Актуальность создания и развития специализированного класса психолого-педагогического направления обусловлена рядом позиций:

1) общепедагогическими, в частности: реализацией образовательных программ

среднего общего образования с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, проявивших выдающиеся способности и добившихся успехов в учебной и научно-исследовательской деятельности в непрерывном психолого-педагогическом образовании;

¹ Исследование выполнено в рамках проекта «Создание национальной системы мониторинга развития цифровой образовательной среды практик дополнительного образования детей», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00052-21-01.

2) частнопедagogическими, которые направлены на повышение уровня психолого-педагогического образования;

3) модульными, ориентированными на подготовку обучающихся к личностному самоопределению в психолого-педагогической области для определения будущей профессиональной траектории развития;

4) аксиологическими, направленными на формирование ценностных ориентаций в психолого-педагогической деятельности.

Организация специализированного класса сосредоточена на формировании и развитии многостороннего интеллекта, навыков исследовательского труда обучающихся с высоким уровнем культуры, готовых к освоению профессиональных образовательных программ.

Цель статьи – описание опыта по созданию специализированного класса с профильным обучением в условиях общеобразовательной организации.

Исходя из цели по организации специализированного класса психолого-педагогической направленности с профильным обучением (биология, обществознание, математика), направленной на непрерывное психолого-педагогическое образование обучающихся, увлеченных познавательной и исследовательской деятельностью с учетом их способностей и сложившихся интересов к психолого-педагогической деятельности, нами сформулированы следующие задачи по его организации:

- выявление и поддержка наиболее способных и одаренных детей, вовлечение их в активную исследовательскую и олимпиадную деятельность;

- повышение уровня психолого-педагогического образования;

- развитие мотивированного интереса к предметам психолого-педагогической направленности, увеличение доли выпускников, избравших программы профессиональной подготовки педагогических вузов;

- формирование самостоятельности мышления, изобретательности, креатив-

ности, целеустремленности и трудолюбия.

Методология и методы исследования. Теоретическую основу процесса организации специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением (биология, обществознание, математика) составляют следующие идеи: 1) обучение человека технике поэтапного развития (П. К. Энгельмейер); 2) развитие способностей человека путем освоения культурного наследия человечества (Л. С. Выготский); 3) развитие способностей путем включения их в конкретную деятельность (Б. М. Теплов); 4) дифференцированный подход к развитию индивидуализма (Ю. З. Гильбух).

Основными методами исследования выступили анализ научной литературы, теоретическое обобщение и моделирование.

Результаты исследования, обсуждение. Специализированный класс психолого-педагогического направления с профильным обучением (биология, обществознание, математика) создается поэтапно.

На подготовительном этапе реализуются следующие направления:

- анализ ресурсов образовательной организации (нормативно-правовые, кадровые, психолого-педагогические, материально-технические, учебно-методические, финансовые);

- создание нормативно-правовой базы сотрудничества и взаимодействия на основе сетевых связей и социального партнерства с высшими учебными заведениями педагогической направленности;

- актуализация и обогащение учебно-методического комплекса по предметам психолого-педагогической направленности;

- создание совместных с представителями вузов рабочих групп для обеспечения непрерывности психолого-педагогического образования;

- разработка нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательный процесс в специализированном классе;

- предпрофильная подготовка обучаю-

щихся через элективные курсы психолого-педагогической направленности, в том числе и с профильным обучением по биологии, обществознанию и математике;

- популяризация идей специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением среди школьников;

- психолого-педагогическое изучение личностных предпочтений обучающихся.

На основном этапе развития психолого-педагогического класса осуществляются следующие линии:

- обучение в специализированном классе психолого-педагогического направления с профильным обучением по индивидуальным учебным планам в соответствии с графиком образовательного процесса;

- проведение мониторинговых исследований эффективности и успешности обучающихся по предметам психолого-педагогической направленности с профильным обучением;

- формирование портфолио обучающегося, ведение дневника личностного роста (развития);

- участие обучающихся в работе школьного научного форума «У истоков науки», публикации статей в сборниках исследовательских работ, вовлечение школьников в олимпиадное движение и проектно-исследовательскую деятельность;

- организация педагогической практики для обучающихся специализированного класса в качестве помощника классного руководителя, учителя-предметника, педагога-организатора, педагога дополнительного образования для формирования у них навыков проведения событийных мероприятий со школьниками разных возрастных групп;

- организация психолого-педагогического и социального сопровождения процесса обучения в специализированном классе.

На заключительном этапе работа строится в русле следующих направлений:

- проведение итоговой аттестации по

предметам профильной направленности (биология, обществознание, математика);

- коррективка учебно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию учебных планов в специализированном классе с профильным обучением;

- мониторинг и анализ результатов личностного роста (развития) обучающихся, анализ эффективности деятельности специализированного класса с профильным обучением;

- поступление и обучение выпускников специализированного класса психолого-педагогической направленности в педагогические учебные заведения.

Содержание деятельности в специализированном классе психолого-педагогической направленности с профильным обучением (биология, обществознание, математика) базируется на следующих основаниях:

- образовательный процесс организован на основе индивидуальных учебных планов, учебных и рабочих программ (в том числе авторских) в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования;

- обучение осуществляется на учебном материале повышенной трудности по профильным предметам (биология, обществознание, математика) и их прикладной направленности;

- содержание занятий внеурочной деятельности (до 10 часов в неделю) реализуется в различных формах деятельности (проектно-исследовательская и научно-исследовательская работа, научные исследовательские кружки, научно-практические конференции, олимпиады, конкурсы, экскурсии, работа в библиотеках, лабораториях вузов, прослушивание лекций ведущих ученых и др.);

- преподавание предметов с углубленным их изучением, элективных курсов, организация внеурочной деятельности ведутся во взаимодействии с вузами не менее 25 % часов учебной и внеурочной деятельности;

– проведение педагогической практики на школьной площадке в качестве помощника классного руководителя, педагога-организатора, педагога дополнительного образования, помощника учителя-предметника, а также в качестве вожатого в пришкольном лагере;

– обучение в интенсивных школах на базе КГПУ им. В. П. Астафьева и других педагогических вузов.

Среди методов и способов деятельности специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением являются:

1) углубленное изучение предметов психолого-педагогического направления с их профилизацией (модульное, интегрированное, дифференцированное, «погружение» в предмет и т. д.);

2) участие обучающихся в работе научно-практических конференций, семинаров, практикумов, организованных КГПУ им. В. П. Астафьева и другими вузами;

3) подготовка и издание сборника научно-исследовательских и проектно-исследовательских работ по итогам работы научного форума «У истоков науки» (МБОУ «СОШ № 9»);

4) встреча с ведущими учеными, проведение лабораторно-практических исследований на базе вузов.

Основными средствами контроля обучения в специализированном классе психолого-педагогического направления выступают: тестирование, контрольная работа, педагогическая практика, подготовка реферата, выступление на научно-практической конференции, публикация, тематический зачет, итоговый экзамен и др.

Достоверность полученных результатов обеспечивают следующие показатели:

– количество выпускников, выбравших предметы на ЕГЭ в соответствии с профильностью обучения (биология, обществознание, математика);

– доля выпускников, подтвердивших оценку промежуточной аттестации;

– доля выпускников, получивших на ЕГЭ по предметам профильности обучения более 75 баллов;

– доля выпускников, получивших на ЕГЭ по предметам профильности обучения 100 баллов;

– доля выпускников, выбравших программы профессионального психолого-педагогического образования;

– доля выпускников школы, работающих в психолого-педагогической сфере после окончания обучения в вузе.

Заключение. Мы предполагаем, что создание и развитие специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением (биология, обществознание, математика) будет способствовать:

– увеличению доли выпускников, выбравших программы профессионального психолого-педагогического образования;

– увеличению числа обучающихся, вовлеченных в непрерывное психолого-педагогическое образование;

– увеличению доли учащихся, занятых научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельностью;

– увеличению доли обучающихся, вовлеченных в олимпиадное движение;

– повышению качества освоения обучающимися образовательных программ углубленного изучения предметов профильной направленности;

– развитию материально-технической базы школы в области психолого-педагогического образования и профильности обучения;

– росту доли педагогов школы, вовлеченных в научно-педагогическую и учебно-методическую деятельность;

– созданию городской базовой площадки «Школа профессионального роста педагога» с целью актуализации и распространения опыта работы педагогов по повышению эффективности и качества психолого-педагогического образования;

– организации психолого-педагогиче-

ской и социальной службы сопровождения процесса обучения в специализированном классе;

– созданию системных связей с педагогическими вузами.

Проведенное исследование показывает целесообразность создания специализированного класса психолого-педагогической направленности в условиях общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. *Адольф В. А., Адольф О. К.* Отношение выпускников школы к основным социальным явлениям – важнейший индикатор их социализированности // Воспитание школьников. – 2012. – № 4. – С. 3–9.
2. *Адольф В. А., Ахметзянова Г. М.* Стратегия управления образовательной организации на основе развития социального капитала образовательной организации // Инновации в образовании. – 2021. – № 3. – С. 5–12.
3. *Болотов В. А., Левицкий М. Л., Реморенко И. М., Сериков В. В.* Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогика. – 2020. – № 12. – С. 73–86.
4. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
5. *Гильбух Ю. З.* Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 71 с.
6. *Гнутова И. И.* От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 3. – С. 86–95.
7. *Горбунова Н. В.* Проектная деятельность и проектные методы в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 112–116.
8. *Микляева М. А., Околелов А. Ю., Ремнева Н. А.* Проектная деятельность как инновационная методика в школьном образовании // Наука и образование. – 2019. – № 2. – С. 164–175.
9. *Муругова Е. Г.* Послереформенный синдром в отечественном образовании // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 11. – С. 21–26.
10. *Подуфалов Н. Д.* О некоторых методологических проблемах развития системы образования // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 5–11.
11. *Сенько Ю. В.* Грани и границы содержания образования // Педагогика. – 2018. – № 6. – С. 3–11.
12. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий: [Избр. работы]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
13. *Ушаков К. М.* Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. – М.: Сентябрь, 2017. – 160 с.
14. *Холина М. В., Адольф В. А., Грак Д. В.* К вопросу об интеграции систем оценки качества образования регионального педагогического университета и субъекта Российской Федерации в контексте подготовки будущих педагогов (на примере Красноярского края) // Педагогические измерения. – 2021. – № 1. – С. 101–109.
15. *Хуторской А. В.* Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей. Научный результат // Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 51–64.
16. *Шановалова О. Н.* Формирующее оценивание как инструмент мониторинга метапредметных образовательных результатов в основной школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29415> (дата обращения: 12.07.2021).
17. *Шленев А. К.* Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 23 с.
18. *Энгельмейер П. К.* Теория творчества. – 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 208 с.
19. *Gudmundsdottir G. B., Hatlevik O. E.* Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education // European Journal of Teacher Education. – 2018. – № 2 (41). – P. 214–231.
20. *Kuznetsova L. V., Lezhnina L. V., Talanova T. V.* Pedagogical Education in Conditions

of National Region Ethnocultural and social of national region // Review of European Studies. –
dominants of pedagogical education in conditions 2015. – Vol. 7, № 8. – P. 182–188.

Поступила в редакцию 11.08.2021

Adolf Vladimir Alexandrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, ORCID 0000-0001-8959-5546, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

Tszyan Elena Anatolyevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. Director of the Secondary School No. 9, anna52838@mail.ru, Lesosbirsk

**SPECIALIZED CLASS OF CREATION PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL DIRECTION WITH PROFILE TRAINING
AT THE SECONDARY SCHOOL¹**

Abstract. The article is devoted to the description of the experience of creating a specialized class of psychological and pedagogical orientation in a secondary school. The article outlines the organizational directions of its gradual formation, outlines the content component of each stage of the functioning of the psychological and pedagogical class, and determines the theoretical ideas of its creation.

The purpose of the article is to describe the experience of creating a specialized class of psychological and pedagogical orientation in a secondary school.

Methodology and methods of research. The theoretical basis of the process of organizing a specialized class of psychological and pedagogical direction is the ideas of P. K. Engelmeier, L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, Yu. Z. Gilbukh. The main research methods are the analysis of scientific literature, generalization and modeling.

The results of the study. In the course of the work carried out, the organizational directions of the phased formation of a specialized class of psychological and pedagogical direction in a comprehensive school are outlined.

In conclusion, it is concluded that the creation of a specialized psychological and pedagogical class contributes to an increase in the proportion of graduates who have chosen professional psychological and pedagogical education programs; an increase in the number of students involved in continuing education; the organization of a psychological and pedagogical service to support the learning process in a specialized class; the creation of systemic links with universities.

Keywords: specialized training, psychological and pedagogical direction, specialized class.

References

1. Adolf, V. A., Adolf, O. K., 2012. The attitude of school graduates to the main social phenomena is the most important indicator of their socialization. *Education of schoolchildren*, no. 4, pp. 3–9. (In Russ.)
2. Adolf, V. A., Akhmetzyanova, G. M., 2021. Strategy of management of an educational organization based on the development of social capital of an educational organization. *Innovations in education*, no. 3, pp. 5–12. (In Russ.)
3. Bolotov, V. A., Levitsky, M. L., Remorenko, I. M., Serikov, V. V., 2020. Pedagogical education in the context of challenges and problems of the XXI century: the relevance of transformation. *Ped-*

¹ The study was carried out within the framework of the project "Creation of a national monitoring system for the development of the digital educational environment of additional education practices for children", which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the framework of state task No. 073-00052-21-01.

agogy, no. 12, pp. 73–86. (In Russ.)

4. Vygotsky, L. S., 1987. Psychology of Art. Moscow: Pedagogika Publ., 341 p. (In Russ.)

5. Gilbukh, Yu. Z., 1991. Attention: gifted children. Moscow: Znanie Publ., 71 p. (In Russ.)

6. Gnutova, I. I., 2020. From “inverted class” to “inverted learning”: the evolution of the concept and its philosophical foundations. Higher education in Russia, vol. 29, no. 3, pp. 86–95. (In Russ.)

7. Gorbunova, N. V., 2019. Project activity and project methods in education. Problems of modern pedagogical education, no. 63-2, pp. 112–116. (In Russ.)

8. Miklyaeva, M. A., 2019. Project activity as an innovative methodology in school education. Science and Education, no. 2, pp. 164. (In Russ.)

9. Murugova, E. G., 2017. Post-reform syndrome in domestic education. Alma mater (Bulletin of the Higher School), no. 11, pp. 21–26. (In Russ.)

10. Podufalov, N. D., 2019. About some methodological problems of the development of the education system. Pedagogy, no. 8, pp. 5–11. (In Russ.)

11. Senko, Yu. V., 2018. Facets and boundaries of the content of education. Pedagogy, no. 6, pp. 3–11. (In Russ.)

12. Teplov, B. M., 1961. Problems of individual differences: Selected works. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 536 p. (In Russ.)

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

14. Kholina, M. V., Adolf, V. A., Grak, D. V., 2021. On the integration of educational quality assessment systems of a regional pedagogical university and a subject of the Russian Federation in the context of training future teachers (on the example of the Krasnoyarsk Territory). Pedagogical measurements, no. 1, pp. 101–109. (In Russ.)

15. Khutorskoy, A. V., 2018. The student’s mission as the basis of his aspirations and competencies. Scientific result. Pedagogy and psychology of education, vol. 4, no. 1, pp. 51–64. (In Russ.)

16. Shapovalova, O. N., 2019. Formative assessment as a tool for monitoring metasubject educational results in primary school. Modern problems of science and education, no. 6 [online]. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29415> (assessed 15.06.2021). (In Russ.)

17. Shlenev, A. K., 2000. Pedagogical class as a subject of the educational system of the school. Cand. Sci. (Pedag.). Yaroslavl, 23 p. (In Russ.)

18. Engelmeyer, P. K., 2007. Theory of creativity. Moscow: LKI Publ., 208 p. (In Russ.)

19. Gudmundsdottir, G. B., Hatlevik, O. E., 2018. Newly qualified teachers’ professional digital competence: implications for teacher education. European Journal of Teacher Education, no. 2 (41), pp. 214–231. (In Germ.)

20. Kuznetsova, L. V., Lezhnina, L. V., Talanova, T. V., 2015. Pedagogical Education in Conditions of National Region Ethnocultural and social dominants of pedagogical education in conditions of national region. Review of European Studies, vol. 7, no. 8, pp. 182–188. (In Germ.)

Submitted 11.07.2021

Для цитирования: Адольф В. А., Цзян Е. А. Создание специализированного класса психолого-педагогического направления с профильным обучением в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 57–63.

Тарлавский Валерий Ильич

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры военно-политической работы, Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», tvi0910@mail.ru, ORCID 0000-0002-3954-3163, Воронеж

Шакурова Марина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, shakurova@mail.ru, ORCID 0000-0003-4757-8750, Воронеж

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КАК ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРАКТИК¹

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о необходимости широкого взгляда на технологизацию профориентационных практик, значение которого возрастает в связи с распространением в современном обществе ранней профессионализации.

Цель статьи – выявить и обосновать смысловые основы для технологизации профориентационных практик, определяемые с учетом процесса формирования личностно-профессиональной позиции в условиях ранней профессионализации. Методология исследования: системный личностно-развивающий, субъектный и технологический подходы; методы теоретического исследования (анализ, синтез, обобщение, аналогия, интерпретация, конкретизация).

Обращается внимание на существенные особенности личностно-профессионального позиционирования, в центр внимания ставится отношение к труду, профессии, личностно-профессиональному самоопределению. Выделены и обоснованы смысловые опоры для проектирования технологий профессиональной ориентации: дифференцирующее основание этапа жизнедеятельности; погружение в доступные роли в сфере профессионально-трудовой активности и формирования ценностного отношения к ним; внимание к труду, рисунку труда любой профессии, сформированному отношению к труду как ценности; профессионально-трудовые традиции семьи, связанные с ними особенности семейной идентичности и семейной социально-профессиональной траектории; определение и реализация личностно-профессиональных перспектив; сохранение и укрепление личностно-профессиональной позиции.

Ключевые слова: личностно-профессиональная позиция, ранняя профессионализация, профориентационные практики, технологизация, возрастные особенности.

Введение, постановка проблемы. Современная технологизация образовательного процесса стала достаточно привычной и изученной характеристикой практики, но, несмотря на это, сохраняющей целый ряд открытых вопросов и теоретических допущений. Вместе с тем современное развитие

науки сопряжено с пониманием определенной ограниченности узко-технологического подхода, при котором методы, приемы, средства реализации процессов в образовании и воспитании рассматриваются как основной, а порой и абсолютно самостоятельный элемент (фактор, условие) продук-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-013-00267 «Научно-методические основы проектирования и реализации педагогических технологий профессиональной ориентации».

тивности этих процессов. Как следствие, в настоящее время востребован широкий контекст технологического подхода, описывающий и проектирующий любые процессы и деятельность с позиций научного обоснования, что связано с осознанием необходимости определения диагностично заданной цели; пониманием особенностей всех субъектов как активной стороны технологизируемых процессов; опорой на системность, а не алгоритмируемость; учетом возможностей и объективных дефицитов контрольно-измерительных процедур по отношению к результату. Еще одним следствием становится нарастающее внимание к основаниям технологических разработок, тем существенно значимым составляющим образовательной реальности, из которых и должны выводиться и которым должны соответствовать предлагаемые технологические решения. Круг этих оснований неисчерпаем, что делает научные и проектные разработки в области технологизации образовательного процесса и сопряженных социокультурных процессов непреходяще актуальными как с позиций запроса общества, научной сферы, так и непосредственной практики.

В рамках данной статьи в качестве основы для технологизации профориентационных практики рассматривается процесс формирования личностно-профессиональной позиции будущего специалиста. Мы ставим цель выявить и обосновать смысловые основы для технологизации профориентационных практик, определяемые с учетом процесса формирования личностно-профессиональной позиции в условиях ранней профессионализации.

Обзор научной литературы по проблеме. Наиболее общее определение понятия «профессионализация» предлагает А. К. Маркова, рассматривая данный процесс как «восхождение человека к профессионализму» [8]. Как свидетельствует предпринятый нами анализ публикаций по проблеме профессионализации, пре-

обладают публикации, рассматривающие данный вид социализации преимущественно применительно к профессиональным группам взрослых (врачи – Ш. Г. Айвазян, А. Д. Доника, Н. А. Егорова, М. В. Еремина и др.; преподаватели – Л. В. Козилова и др.; специалисты по социальной работе – Е. И. Антипова и др.; представители экстремальных профессий – О. В. Гордиенко, С. В. Маруняк и др.). Сам факт первичной профессионализации связывают с началом профессионального обучения, освоением профессиональных навыков (А. А. Ангеловский). Изначально о ранней профессионализации принято говорить применительно к видам профессиональной деятельности, достижение уровня мастерства в которых невозможно без использования ресурса детства (прежде всего, сфера искусства и спорта – С. М. Ахметов, Г. Б. Горская, В. С. Егорова и др.). В педагогике в связи с расширением соответствующих практик как синонимичные используются понятия «профессиональное становление личности», «профессиональная социализация личности», «ранняя профессионализация» [6], которые описывают процесс раннего вхождения ребенка в мир профессий, формирование ценностного отношения к труду и профессиям, изучение себя как будущего профессионала и труженика. Подчеркнем, что взаимовлияние профессиональной деятельности и личностного развития длительное время изучается психологией, эта взаимообусловленность доказана [7; 8], что послужило основанием для исследования личностно-профессионального становления человека (Н. В. Горбунова, А. К. Маркова), формирования личностно-профессиональной позиции.

Понятие «позиция» активно исследуется представителями различных отраслей научного знания. Несмотря на широкое употребление и значительное число работ, посвященных позиции как таковой и отдельным ее видам (личностная, жизненная, ролевая, профессиональная и т. п.), отсут-

ствуует единое понимание сущности явления. Рассматриваемое понятие используется в значении «обобщенной характеристики положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре» [11, с. 31], а также «при описании устойчивой системы отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющейся в соответствующем поведении» [5, с. 105–106]. Начиная с А. Адлера, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева и др., о позиции принято говорить как о движущей силе развития, связанной со стремлением личности определиться по отношению к условиям жизнеосуществления (по мнению С. Л. Рубинштейна, личности нет без способности к самоопределению, способности занять определенную позицию [9]); как об основанной на ценностно-избирательном отношении в той или иной мере устойчивой системе связей с миром, позволяющие личности определяться со смыслом жизни. Позиционирование – определение себя и своего положения в социальном пространстве, в системе общественных связей и общения (А. Г. Асмолов, А. В. Мудрик), по отношению к нормам, правилам, образцам поведения, группам и общностям, что связывает данное понятие с понятием «идентичность».

Состоятельность специально организованных внешних влияний на формирование позиции личности рассматривается и доказывается многочисленными педагогическими исследованиями. С точки зрения И. Д. Демаковой, «она не выстраивается раз и навсегда, обретение позиции – событие не одноразовое. Свободный и ответственный выбор места, образа действия и мыслей, которые определяют позицию, совершается в каждый момент существования, ставящий человека перед проблемой выбора» [3, с. 187].

Характеризуя сущность личностно-профессиональной позиции, Ж. Г. Гаранина отмечает: «Личностное и профессиональное саморазвитие рассматривается нами

как целостная саморазвивающаяся система, основанная на деятельностном преобразовании личностью себя, детерминируемая потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющаяся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение профессионально значимых целей» [2]. Этот контекст мы будем рассматривать приоритетным в данной статье. Но подобная точка зрения не является единственной. В ряде исследований личностно-профессиональная позиция рассматривается как элемент профессиональной компетентности (А. Г. Гогоберидзе, А. М. Ковалева), профессионализма (Е. В. Чеснокова); как ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций (О. Е. Тумакова [10, с. 13]).

Формирование устойчивого ценностно ориентированного позитивного отношения к профессиональным формам самовыражения, к труду как их основе в настоящее время рассматривается в качестве одной из задач профессиональной ориентации. Подобное широкое прочтение позволяет увидеть, каким образом связаны профессионализм и специально организованные практики информирования, отбора, сопровождения молодого человека в профессиональной среде. Принципиальное значение для нашего рассуждения имеет обращение к ранним этапам развития личности, когда речь ведется о складывании отношений, закреплении их направленности (М. А. Виноградова, Н. В. Иванова).

Технологизацию, как уже было отмечено выше, мы будем понимать в широком контексте, опираясь на работы Г. К. Селевко, А. К. Марковой, М. В. Шакуровой.

Методология и методы исследования. Рассматривая проблему использования в качестве основы технологизации профориентационных практик учет особенностей процесса формирования личностно-профессиональной позиции, мы опирались на

системный личностно-развивающий подход (Л. М. Митина), субъектный и технологический подходы. В работе использован комплекс методов теоретического исследования (анализ, синтез, обобщение, аналогия, интерпретация, конкретизация).

Результаты исследования, обсуждение. Постоянное обогащение научных представлений о сущности и особенностях профессиогенеза приводит к усложнению понятийного аппарата, появлению новых ракурсов анализа одного из магистральных процессов в жизни человека и общества. К таковым отнесем проблему формирования личностно-профессиональной позиции.

Позиция – понятие, с одной стороны, фиксирующее наличие своеобразного личностного качества; с другой стороны, отражающее характер отношений человека и мира. Очевидно, что характеристики личностно-профессиональной позиции человека интересны и важны не только самим молодым людям, но и профессиональным сообществам, обществу, государству. Все чаще в профессиограммы и профессиональные стандарты включают требования к личности специалиста, к его взаимоотношениям с другими людьми, к профессиональным установкам и ценностям, личностным смыслам профессиональной деятельности. При этом исследователи еще в начале 2000-х гг. в отношении студенчества отмечали возрастающее «противоречие между социальными ожиданиями со стороны общества по отношению к гражданской, профессиональной, духовно-нравственной позиции студентов и той позицией, которую они реально занимают» [12, с. 22–23].

Позиция детерминирует самоопределение личности в профессионально-трудовой сфере. В числе критериев наличия позиции выделяют целостность образа жизни (знания и смыслы; отношения; деятельность, поведение, поступки); самоопределенность; субъектность по отноше-

нию к различным сторонам собственной жизнедеятельности; стабильную систему ценностных установок.

В ситуации выбора конструкта «личностно-профессиональное» (вне зависимости от того, имеется в виду развитие, позиция, потенциал и т. п.) определяющим становится факт системообразующих возможностей и роли личностных качеств, их значения как основы для всех прочих проявлений, в том числе – профессиональных. Необходимо учитывать, что личностная позиция формируется интенсивнее и во временном измерении оформляется раньше профессиональной позиции. По точному замечанию А. К. Марковой, личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального. Так, социализация определяет содержание и ход профессионализации человека. Вместе с тем профессионализация в течение всей жизни человека оказывает влияние на личность, может ее стимулировать и наоборот разрушать, деформировать [8].

В современном мире профессиогенез не только фиксируется на ранних этапах развития ребенка, но и сопровождается специально организованными педагогическими практиками профессиональной ориентации.

Уточним характеристики профессиогенеза на различных этапах возрастного развития, акцентируя внимание на особенностях позиционирования, в том числе, в мире труда и профессий. Логику анализа будет определять теория жизнотворчества, согласно которой представляется возможным выделить адаптивный этап или этап жизнеосуществления (от рождения до кризиса подросткового возраста) и активный этап или этап жизнотворчества (от кризиса подросткового возраста). Разделяющим этапы основанием выступает возможность человека рассматривать собственную жизнь как объект изменений за счет, прежде всего, собственной направленной

активности. И это первое сущностное основание для дифференциации технологий профориентационной работы как по содержанию одной и той же технологии (например, технологий оптации), так и по разработке различных видов технологий.

Адаптивный этап жизнедеятельности (этап жизнеосуществления). С раннего детства за счет механизмов социализации и направленных педагогических действий, в том числе и прежде всего со стороны семьи, формируется отношение ребенка к себе, к другим людям, к миру в целом. Эти отношения закладывают основание жизненной позиции как устойчивой системы отношений, взглядов, убеждений в отношении жизни в целом и собственной жизни в частности. На данном этапе ребенку демонстрируются образцы отношения, выделяются приоритетные объекты такого отношения. Поскольку основанием позиционирования выступает мировоззрение, важную роль играет широкий контекст картины мира, который формируется у каждой личности. Значительное место в картине мира отводится представлениям и отношениям, связанным с жизнедеятельностью взрослых, их трудовой активности, в том числе – профессиональной. Неслучайно поэтому этот этап в периодизациях профессионального становления специально выделяется исследователями:

– рост или развитие интереса у Дж. Сьюпера (4–13 лет). Рост – первый этап жизни, период, когда дети развивают свои способности, отношения, интересы, социализируют свои потребности и формируют общее представление о мире труда. Этот этап включает в себя четыре основные задачи профессионального становления: забота о будущем, усиление личного контроля над собственной жизнью, убеждение себя в том, что нужно добиваться успехов в школе и на работе, а также приобретение компетентных навыков и установок в работе [13]. Очевидно, что на данном этапе доминирующая задача – определенным

образом направленное личностное развитие, формирование отношения к себе как успешному труженику, организующему и контролирующему свою жизнедеятельность;

– аморфная оптация у Э. Ф. Зеера (0–12 лет): «зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов» [4, с. 21];

– подготовка у Л. М. Митиной (младший школьный возраст, младший подростковый возраст), предполагающая формирование предрасположенности, склонности к определенным видам деятельности, как правило, с учетом индивидуальности особенностей.

Для значительной части детей в указанный возрастной промежуток доступны для освоения, сопровождающегося формированием устойчивого отношения, такие виды труда, как труд по самообслуживанию, потребительский труд, общественно-полезный труд, в очень редких случаях исполнительный производственный труд, что позволяет определять собственную позицию по отношению к ролям «человек-индивид», «человек-работник», «человек-социальный индивид», «человек-деятель» (по А. К. Марковой). Определение себя в спектре этих ролей становится основой личностно-профессионального позиционирования. Как следствие, второй сущностной чертой проектирования технологий профессиональной ориентации должна стать направленная работа по погружению и формированию ценностного отношения к доступным ролям в сфере профессионально-трудовой активности.

На этом этапе основу референтной среды составляют семья и близкое окружение ребенка. Как следствие, особое значение приобретают профессиональные традиции семьи (С. А. Векилова), которые имеют психологическое (семейная идентичность) и социальное (восходящая, нисходящая

или нейтральная семейная социальная траектория) выражение. «Профессиональные традиции усиливают сплоченность семейной группы и повышают взаимную идентификацию ее членов. Идентичность рождает замечательное чувство семейной аффилиации (принятости, принадлежности, значимости, защищенности), на базе которого рождается социальное здоровье: способность исполнять социальные роли (семейные и профессиональные)» [1, с. 408]. Современная социокультурная ситуация порождает новые семейные практики в сфере труда и профессий, которые закрепляются, в том числе, и как традиционные. Так, гаджетизация семейного быта значительно быстрее формирует представление о труде и отдельных новых профессиях как по обслуживанию гаджетов и сетевого взаимодействия, так и по поддержанию жизнедеятельности сети, нежели представления о труде и профессиях в естественной реальности. О последних ребенок также получает информацию чаще не при прямом контакте, а через посредничество сетевого контента. Как следствие, изменилось отношение к реальности: дети воспринимают жизнедеятельность в сети как часть реальности. Другая тенденция связана с продолжающимся отчуждением детей от проживания совместно со взрослыми ситуаций труда и профессиональной активности родителей. Таким образом, выделим еще одно сущностное основание проектирования технологий профессиональной ориентации, исходя из понимания сущности и особенностей процесса формирования личностно-профессиональной позиции растущего человека: опора на профессионально-трудовые традиции семьи, связанные с ними особенности семейной идентичности и семейной социально-профессиональной траектории.

Активный этап жизнедеятельности (этап житнетворчества). Он связан с нарастающим вниманием личности к собственной жизни, в том числе, в ее про-

фессионально-трудовой составляющей; превращением собственной жизни в объект постоянного анализа, оценки, изменения, преобразования. Начало этого этапа связано с кризисом подросткового возраста, активизацией рефлексии, изменением жизненных приоритетов. Как следствие, в полной мере можно вести речь об осмыслении и проектировании подростком собственных личностно-профессиональных перспектив (Н. С. Пращников, Л. С. Румянцева). В этом виде активности проявляется личностно-профессиональная позиция в том виде, в каком она успела сформироваться у каждого конкретного молодого человека (в части ценностно-смыслового отношения к труду и профессиональной самореализации; отношения к необходимости профессионального образования и приемлемым стратегиям личностного поведения в ситуациях предпрофессиональной и профессиональной подготовки; построения «древа целей» с учетом актуальной мотивации, связанной с личностно-профессиональной самореализацией; осмысления собственного самоотношения и самооценки как регуляторов продвижения по траектории осуществления личностно-профессиональных выборов, их коррекции в результате самовоспитания и саморазвития; оценки личностно-профессиональных дефицитов, состояния внутренних и внешних ресурсов, определяющих успешность личностно-профессионального становления и т. п.). Очевидно, что технологическое оформление профессиональной социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки и помощи в связи с определением и реализацией личностно-профессиональных перспектив необходимо рассматривать как еще одно основание для совершенствования технологизации практик профессиональной ориентации на этапе житнетворчества.

В профессионально-трудовой сфере жизнедеятельности исследователи отмечают этот возрастной период как начало но-

вых стадий профессионализации. В теории Дж. Сьюпера с 14-летнего возраста и до 24 лет человек пытается понять себя и найти свое место в мире труда (этап исследования, апробации своих сил). С помощью занятий, опыта работы и хобби определяются интересы и способности, которые соотносятся с различными профессиями. Делается предварительный выбор, выстраивается и реализуется первичная траектория получения профессии. Параллельно продолжают определяться, корректироваться, достраиваться цели, связанные с самореализацией в профессионально-трудовой сфере; активно осуществляется процесс реализации части из них [13].

Э. Ф. Зеер этап, начинающийся с 12-летнего возраста и завершающийся с поступлением в образовательные организации, реализующие программы профессионального образования (16 лет), обозначает как «формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, а иногда и вынужденным выбором профессии <...>. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии» [4, с. 21]. Дальнейшие этапы периодизации связаны преимущественно не с профессиональной ориентацией, а с профессиональным образованием, самоопределением и реализацией в конкретной профессии.

Очевидно, что еще одним основанием технологизации профессиональной ориентации должны стать известные и разрабатываемые на уровне инноваций социально-педагогические и психолого-педагогические решения сопровождения профессионального самоопределения и профессионального выбора. В этой связи специально необходимо технологически

оснащать не столько информационную и деятельностную вооруженность, сколько активную трансформацию отношений, сохранение и укрепление личностно-профессиональной позиции, поскольку ее разрушение или коренная деформация может стать для личности серьезным испытанием, внутренним стимулом к отказу от активного профессионального самоопределения.

Заключение. Таким образом, очевидно, что пристальное внимание к сущности, структуре, значению личностно-профессиональной позиции и процессу ее формирования у растущего человека открывают новые смысловые опоры для проектирования технологий профессиональной ориентации:

- дифференцирующее основание этапа жизнедеятельности (жизнеосуществление или житнетворчество), определяющего объективную меру осознанной активности и направленности на отдельные составляющие (освоение отдельных доступных практик, исполнение отдельных доступных функций) или собственную жизнь в целом, в которую интегрированы профессионально-трудовые задачи, практики и опыт;

- технологизация совместных и/или индивидуальных практик погружения в доступные роли в сфере профессионально-трудовой активности и формирования ценностного отношения к ним;

- внимание к труду, рисунку труда любой профессии, сформированному отношению к труду как ценности;

- учет и опора на профессионально-трудовые традиции семьи, связанные с ними особенности семейной идентичности и семейной социально-профессиональной траектории;

- технологическое оформление профессиональной социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки и помощи в связи с определением и реализацией личностно-профессиональных перспектив, что связано с ценностно-смысловым отношением к труду и профессиональной самореализации; отношением

к необходимости профессионального образования и приемлемым стратегиям личностного поведения в ситуациях пред- профессиональной и профессиональной подготовки; построением «древа целей» с учетом актуальной мотивации, связанной с личностно-профессиональной само-реализацией; осмыслением собственного самоотношения и самооценки как регуляторов продвижения по траектории осуществления личностно-профессиональных выборов, их коррекция в результате самовоспитания и саморазвития; оценкой личностно-профессиональных дефицитов, состояния внутренних и внешних ресурсов, определяющих успешность личностно-профессионального становления;

– опора на известные и разрабатываемые

на уровне инноваций социально-педагогические и психолого-педагогические решения сопровождения профессионального самоопределения и профессионального выбора, прежде всего, в части сохранения и укрепления личностно-профессиональной позиции, поскольку ее разрушение или коренная деформация может стать для личности серьезным испытанием, внутренним стимулом к отказу от активного профессионального самоопределения.

Подчеркнем, что предлагаемый перечень не носит исчерпывающего характера, поскольку далеко не все особенности профессионализации на этапе жизнеосуществления и начальных стадиях жизнетворчества были выделены и проанализированы в рамках данной статьи.

Библиографический список

1. *Векилова С. А.* Психологические вопросы профессиональной ориентации на основе профессиональных семейных традиций // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – С. 407–409.
2. *Гаранина Ж. Г.* Детерминанты профессионального саморазвития будущих специалистов // Интеграция образования. – 2014. – № 2. – С. 25–31.
3. *Демакова И. Д.* Личностно-профессиональная позиция педагога как как основа гуманизации воспитательной деятельности // Вестник РГНФ. – 2005. – № 3. – С. 186–193.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. *Керемиди А. А.* Субъектная позиция как акмеологический феномен // Акмеология. – 2009. – № 2. – С. 105–110.
6. *Корчагина О. И.* Ценностные ориентации обучающихся как основа ранней профессиональной социализации // Вестник ПГТПУ. – 2020. – № 2. – С. 52–59.
7. Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Издательство Института психологии РАН, 2014. – 942 с.
8. *Маркова А. К.* Психология профессионализма: монография. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
9. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
10. *Тумакова О. Е.* Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации: автореф. ... канд. пед. наук. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2009. – 25 с.
11. *Шунова Л. В.* Исследование содержательной характеристики понятия «позиция» в психологии // Научное мнение. – 2015. – № 3. – С. 31–34.
12. *Шумская Л. И.* Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2005. – 52 с.
13. Super's Career Development Theory [Электронный ресурс]. – URL: <http://career.iresearchnet.com/career-development/supers-career-development-theory> (дата обращения: 20.07.2021).

Поступила в редакцию 20.08.2021

Tarlavsky Valery Ilyich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Military-Political Work, Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin», tvi0910@mail.ru, ORCID 0000-0002-3954-3163, Voronezh

Shakurova Marina Viktorovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, shakurova@mail.ru, ORCID 0000-0003-4757-8750, Voronezh

**FORMATION OF A PERSONAL-PROFESSIONAL POSITION
AS THE BASIS OF TECHNOLOGY DESIGN
CAREER GUIDANCE PRACTICES¹**

Abstract. The article considers the need for a broad view on the technologization of career guidance practices, the importance of which is increasing due to the spread of early professionalization in modern society.

The purpose of the article is to identify and substantiate the semantic foundations for the technologization of vocational guidance practices, determined taking into account the process of forming a personal-professional position in the conditions of early professionalization. Research methodology: systemic personality-developing, subjective and technological approaches; methods of theoretical research (analysis, synthesis, generalization, analogy, interpretation, concretization).

Attention is drawn to the essential features of personal-professional positioning, the focus is on the attitude to work, profession, personal and professional self-determination. Semantic supports for the design of vocational guidance technologies are identified and justified: the differentiating basis of the stage of life activity; immersion in accessible roles in the field of professional and labor activity and the formation of a value attitude to them; attention to work, the pattern of work of any profession, the formed attitude to work as a value; professional and labor traditions of the family, related features of family identity and family socio-professional trajectory; definition and implementation of personal and professional prospects; preservation and strengthening of personal-professional position.

Keywords: personal-professional position, early professionalization, career guidance practices, technologization, age characteristics.

References

1. Vekilova, S. A., 2010. Psychological issues of professional orientation based on professional family traditions. Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, no. 12, pp. 407–409. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Garanina, Zh. G., 2014. Determinants of professional self-development of future specialists. Integration of education, no. 2, pp. 25–31. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Demakova, I. D., 2005. Personal and professional position of a teacher as a basis for humanization of educational activity. Bulletin of the RGNF, no. 3, pp. 186–193. (In Russ.)
4. Zeer, E. F., 2003. Psychology of professions. Moscow: Academic project; Ekaterinburg: Business Book Publ., 336 p. (In Russ.)
5. Cherepitsa, A. A., 2009. Subjective position as an acmeological phenomenon. Acmeology, no. 2, pp. 105–110. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Korchagina, O. I., 2020. Value orientations of students as a basis for early professional socialization. Bulletin of PSPU, no. 2, pp. 52–59. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Dikaya, L. G., Zhuravlev, A. L., ed., 2014.

¹ The article was prepared with the RFBR financial support, project 19-013-00267 «Scientific and methodological foundations of the design and implementation of pedagogical technologies' design and implementation of professional orientation».

The personality of a professional in the modern world. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 942 p. (In Russ.)

8. Markova, A. K., 1996. Psychology of professionalism. Moscow: International Humanitarian Foundation «Knowledge», 312 p. (In Russ.)

9. Rubinstein, S. L., 2003. Being and consciousness. Man and the world. St. Petersburg: Peter Publ., 508 p. (In Russ.)

10. Tumakova, O. E., 2009. Formation of a personal and professional position of a kindergarten teacher in the process of professional development. Cand. Sci. (Pedag.). Toliatti: Toliatti State Univer-

sity, 25 p. (In Russ.)

11. Shipova, L. V., 2015. The study of the content characteristics of the concept of «position» in psychology. Scientific opinion, no. 3, pp. 31–34. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Shumskaya, L. I., 2005. Personal and professional formation of students in the process of university socialization. Dr. Sci. (Psychological). St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 52 p. (In Russ.)

13. Super's Career Development Theory [online]. Available at: <http://career.iresearchnet.com/career-development/supers-career-development-theory> (accessed 20.10.2021). (In Eng.)

Submitted 20.08.2021

Для цитирования: *Тарлавский В. И., Шакурова М. В.* Формирование личностно-профессиональной позиции как основы проектирования технологий профориентационных практик // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 64–73.

Трусей Ирина Валерьевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, trusey@list.ru, ORCID 0000-0003-4831-9101, Красноярск

Казакевич Наталья Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, kazakevich.83@inbox.ru, ORCID 0000-0002-8955-6077, Красноярск

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Красноярск

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»¹

Аннотация. Сложившаяся ситуация с пандемией послужила толчком в развитии технологий смешанного обучения в системе образования Российской Федерации. По нашему мнению, единственный действительно универсальный выход – это использование современных достижений науки и техники в образовательном процессе, включая преподавание предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Однако в области безопасности жизнедеятельности имеется дефицит электронных ресурсов, которые можно применять в образовательном процессе в условиях смешанного обучения. Необходима комплексная работа по созданию новой образовательной среды, материально-техническому оснащению школ программно-аппаратными комплексами в области безопасности жизнедеятельности.

Цель статьи: анализ и выявление особенностей электронных информационных ресурсов для реализации моделей смешанного обучения в образовательном процессе по «Основам безопасности жизнедеятельности».

Методология и методы исследования. В работе использованы методы теоретического исследования (анализ и синтез), анализа специальной литературы и нормативных документов в области образования.

Заключение. Проведен анализ информационных ресурсов в различных областях безопасности жизнедеятельности для реализации моделей смешанного обучения в общеобразовательной организации, выявлены их достоинства и недостатки. Представленные информационные ресурсы разработаны специалистами в своих областях и содержат качественный контент, соответствующий требованиям ФГОС.

Ключевые слова: смешанное обучение, цифровые образовательные ресурсы, общеобразовательная организация, основы безопасности жизнедеятельности.

Введение и постановка проблемы. Применение смешанного обучения в образовательном процессе в век цифровых технологий представляется естественной

¹ Исследование выполнено по проекту «Методика преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной организации с учетом реализации модели смешанного обучения», который реализуется при финансовой поддержке Министерства Просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00052-21-01.

тенденцией. В основе смешанного обучения (Blended Learning) находится концепция объединения традиционной классно-урочной формы с электронно-цифровыми технологиями [7; 14–16]. Фактически для обучающегося современной школы, который относится к поколениям Z и Альфа, виртуальная электронная среда представляется такой же естественной, как и реальная [4; 8]. В настоящее время обучающиеся, как правило, лучше, чем учителя владеют современными IT-технологиями и способны, в случае необходимости, оперативно находить информацию. По сути дела, многие школьники уже перешли на смешанный формат обучения, при этом традиционное очное обучение большинством воспринимается как «оторванное» от реальности [12]. В этом плане смешанное обучение призвано помочь преодолеть минусы классно-урочной системы. Американские исследователи считают, что смешанное обучение – это не просто эффективная технология, это прорывная инновация, позволяющая вывести систему образования на совершенно новый уровень [14].

Применение технологий смешанного обучения позволяет усилить все предметы школьного цикла. Для успешного использования данной технологии в общеобразовательных организациях необходимы цифровые ресурсы, наполненные качественным информационным контентом, соответствующим требованиям ФГОС. В настоящий момент функционируют образовательные порталы для изучения иностранных языков, получения образования в области естественно-научного и физико-математического циклов. Однако в отношении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) имеется дефицит электронных ресурсов, которые можно применять в образовательном процессе. С одной стороны, это связано с тем, что предмет ОБЖ в меньшей степени востребован обучающимися (и родителями), поскольку не является основным для по-

лучения документов об образовании, не требуется при поступлении в вузы. Низкий спрос приводит к отсутствию необходимости разработки информационных ресурсов. Вторая причина, на наш взгляд, кроется в том, что безопасность жизнедеятельности – очень обширная область знаний и затрагивает абсолютно разные сферы жизни [1; 2]. Как отмечает Ю. С. Шойгу, один из авторов нового учебника по основам безопасности жизнедеятельности, при написании учебника возникла сложность с поиском универсального эксперта в области безопасности жизнедеятельности, компетентного во всех вопросах. В результате каждый раздел учебника составлялся разными экспертами в своей области [9].

Цель работы: анализ и выявление особенностей электронных информационных ресурсов для реализации моделей смешанного обучения в образовательном процессе по основам безопасности жизнедеятельности.

Обзор научной литературы по проблеме. В целом смешанное обучение предполагает сочетание трех компонентов образовательного процесса: очного (прямое взаимодействие учителя и ученика в рамках классно-урочной системы); цифрового (взаимодействие учителя и ученика, опосредованное цифровыми технологиями) и самостоятельной работы обучающихся. Сочетание данных компонентов зависит от особенностей организации образовательного процесса в школе и ее материально-технического обеспечения. В настоящее время выделяют более 40 моделей смешанного обучения, однако их эффективность различна [11]. Наиболее эффективные модели направлены на персонализацию обучения, развитие личной ответственности обучающихся, и самое важное – переход ребенком к изучению нового материала только после овладения предыдущим.

В педагогической практике в настоящее время успешно реализуются две группы моделей смешанного обучения – «Ротация» и «Личный выбор» [6; 14]. Реализация мо-

делей «Ротация» подразумевает чередование очного компонента с цифровым. Здесь наиболее распространенные модели «Ротация станций» (обучающиеся по расписанию переходят к разным рабочим зонам), «Перевернутый класс» (теорию проходят самостоятельно с помощью электронных ресурсов, а практические задания выполняют в классе с учителем) [3]. Модели группы «Личный выбор» в большей степени рассчитаны на обучающихся старших классов, поскольку здесь и сама образовательная деятельность и ответственность за ее результаты возлагается на ученика. Процесс обучения осуществляется преимущественно с помощью цифровых ресурсов сети Интернет. Названные группы моделей также подходят для организации смешанного обучения в рамках предмета ОБЖ.

Среди главных причин, приводящих к стимулированию развития смешанного обучения, исследователи называют личностно-ориентированную направленность данного подхода [14]. Личностно-ориентированное обучение опирается на две взаимосвязанные идеи: персонализированное (индивидуализированное) обучение и обучение на основе компетентности, т. е. той базы знаний, умений и навыков, которая уже сформирована у обучающегося. В результате этого смешанное обучение усиливает включенность каждого ученика в образовательный процесс и позволяет достичь больших глубин понимания изучаемого материала. Среди других неоспоримых преимуществ смешанного обучения называют возможность обучаться у лучших учителей или специалистов в своих областях, используя их методический материал или видеоуроки с их участием.

Однако ряд исследований показывает, что не всегда смешанное обучение приводит к положительным результатам, имеют свои особенности, которые необходимо обсуждать [15]. В частности, остается открытым вопрос о регламенте использования обучающимися цифровых устройств

(компьютер, планшет и др.) и об оценке возможных рисков негативного воздействия этих устройств на организм ребенка. В докладе Всемирной организации здравоохранения, посвященной исследованию влияния мобильных устройств на организм человека, показано, что имеющиеся фактические данные не дают четкой картины о воздействии высокочастотного и сверхвысокочастотного излучения на организм. Однако это не исключает необходимости в предосторожности при использовании цифровых технологий в образовательном процессе до появления дополнительных научных данных [5].

Методология и методы исследования. Методологическую основу настоящего исследования составил анализ предпосылок реализации моделей смешанного обучения в общеобразовательной организации. Используются традиционные методы теоретического исследования (анализ и синтез и др.), анализ нормативных документов и электронных информационных ресурсов в области безопасности жизнедеятельности.

Результаты исследования, обсуждение. Реализация смешанного обучения предъявляет ряд новых требований к квалификации учителя [3; 16]. Учитель должен уметь разрабатывать контент в цифровом формате, знать программы и платформы, которые позволяют это делать, уметь организовывать работу обучающихся с цифровыми ресурсами и т. д. [1; 10]. Также учитель должен иметь доступ к качественным веб-ресурсам для использования их в профессиональной деятельности. Рассмотрим достоинства и недостатки ряда электронных ресурсов, которые можно порекомендовать для реализации смешанного обучения по предмету ОБЖ.

Один из полных электронных образовательных ресурсов по всему школьному курсу, включая предмет ОБЖ, – «Российская электронная школа» (табл.). На данном портале представлен программный материал в виде интерактивных уроков.

Фактически на данный момент это единственный ресурс, содержащий структурированный материал по основным разделам ОБЖ.

Таблица

Описание информационных ресурсов в области безопасности жизнедеятельности для реализации смешанного обучения

Название информационного ресурса	Характеристика, соответствие содержанию программы по ОБЖ	Недостатки информационного ресурса	Ссылка местонахождения ресурса в сети Интернет
Российская электронная школа	Название и содержание разделов в структуре электронного курса ОБЖ соответствует программе	Представлен материал по ОБЖ только для 8–11 классов. Материал не структурирован по классам	https://resh.edu.ru/
Национальный центр массового обучения навыкам оказания первой помощи	На сайте представлен обширный материал, посвященный оказанию первой помощи. Материал соответствует требованиям ФГОС, отражает действующие нормативные документы, контент составляется медицинскими работниками и адаптирован для разных возрастных категорий	На сайте представлен большой объем информации для читателей разного уровня, что создает сложности при поиске контента	http://www.spas01.ru/
Центр изучения и сетевого мониторинга молодежной среды	На сайте представлена актуальная информация в области информационной безопасности	Содержание информационного материала, представленного на сайте, слабо пересекается с программой ОБЖ	https://www.cism-ms.ru/
Официальная страница Григория Соколова на Ютубе	Представлен обширный видеоматериал, созданный автором, о выживании в природных условиях, подходящий как для работы в рамках программы по ОБЖ, так и для самостоятельной работы обучающихся	Часть материала не пересекается с программой ОБЖ	https://www.youtube.com/user/Grigory11
Жизнь без опасности	Информационный ресурс о здоровом и безопасном образе жизни, разработанный специалистами в области безопасности жизнедеятельности	Отражены не все темы программы ОБЖ	https://vita.mosmetod.ru/

В сети Интернет имеются ресурсы, разработанные профессионалами в своих областях, где в доступной форме представлен материал по отдельным темам безопасности жизнедеятельности. Один из таких порталов – Национальный центр массового обучения навыкам оказания первой помощи (табл.). Автором методического материала, представленного на сайте, является доктор В. Г. Бубнов, создатель знаменитого тренажера «Гоша». На сайте представлена актуальная информация по правилам оказания первой помощи. Автором и его коллективом разработано и представлено большое количество хорошо иллюстрированных атласов и методических рекомендаций, справочников, рассчитанных на читателя любого уровня, включая школьников.

В области информационной безопасности по поручению Президента России разработан ресурс «Центр изучения и сетевого мониторинга молодёжной среды» (АНО «ЦИСМ»). Основная цель этого центра – создание системы защиты детей и подростков от негативной информации, имеющейся в цифровом пространстве. В задачи центра входит выявление контента, связанного с суицидальными настроениями, субкультурными криминальными молодежными течениями, кибербуллинг (угроза через социальные сети и др.), а также другими деструктивными направлениями, распространяемыми среди детей и подростков. Сотрудники данного центра владеют актуальной информацией, связанной с опасностями в информационном пространстве, и в рубрике «Полезные материалы» делятся своими наработками, представленными в доступной для детей форме. Еще один всероссийский проект в области цифровой грамотности и безопасности детей – «Урок цифры». Цель данного портала формирование первых навыков по программированию, помимо этого, на сайте представлена информация о правилах безопасного поведения в информационном пространстве интернета. Занятия реализованы в виде

онлайн-игр на тематических тренажёрах и адаптированы для обучающихся разных возрастных категорий.

В области туризма и автономного выживания в природной среде в интернет-пространстве представлены разнообразные информационные ресурсы. Анализ показал, что большинство из них не рассчитано на обучающихся и их содержание не соответствует требованиям образовательных стандартов. Однако имеются и уникальные ресурсы, авторами-составителями которых являются учителя, инструктора детско-юношеского туризма. Григорий Соколов – учитель, инструктор по туризму подготовил множество видеопособий, где он делится своим опытом и показывает секреты выживания в природных условиях. Данные видеоролики размещены на Ютубе, не имеют ограничений по возрасту, доступны любому школьнику (табл. 1). Еще один комплексный информационный ресурс, разработанный специалистами в области безопасности жизнедеятельности, а также физической культуры – «Жизнь без опасности». На данном сайте представлена актуальная информация, включая видеоролики, по таким разделам как: здоровый образ жизни, безопасная среда, первая помощь. В целом достоинства и недостатки названных ресурсов представлены в таблице 1.

Стоит отметить, что, на данный момент нет готовых вариантов организации смешанного обучения в области основ безопасности жизнедеятельности. Есть опыт зарубежных и российских учителей, которые внедряют технологию смешанного обучения в практику и получают высокий образовательный результат [3; 14]. Помимо перечисленных ресурсов, имеются сайты, создаваемые учителями или же педагогическими ассоциациями. Данные ресурсы могут облегчить работу учителя ОБЖ по созданию своих образовательных материалов нового формата. Для дистанционного обучения детей успешно используются платформы Moodle, Googleclass и др.

Заключение. В целом, реалии современного образования призваны формировать новую образовательную среду, в которой интегрированы традиционные и цифровые практики. Рассмотренные электронные информационные ресурсы частично восполняют дефицит образовательных платформ в области безопасности жизнедеятельности и могут быть использованы в формате смешанного обучения. Однако для успешного внедрения моделей смешанного обучения необходима комплексная работа не толь-

ко по структурированию уже имеющегося материала, представленного в интернет-пространстве, но и по созданию единой электронной образовательной среды в области безопасности жизнедеятельности, наполненной современными цифровыми образовательными инструментами. Особое внимание необходимо уделить оснащению общеобразовательных организаций современными аппаратно-программными комплексами и тренажерами для практико-ориентированной работы обучающихся.

Библиографический список

1. *Абрамова С. В., Бояров Е. Н.* Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Учебный модуль: современные технологии обучения ОБЖ: учебно-методическое пособие. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2016. – 128 с.
2. *Адольф В. А., Адольф К. В., Фоминых А. В.* Безопасность личности в контексте ее образованности // Народное образование. – 2021. – № 3. – С. 83–87.
3. *Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б.* Шаг школы в смешанное обучение [Электронный ресурс]: Национальная открытая школа. – М., 2021. – URL: http://imc-yal72.ru/images/1_3.pdf (дата обращения: 20.06.2021).
4. *Бондаренко И. Н., Ишмуратова Ю. А., Цыганов И. Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 4. – С. 77–88. DOI: 10.17759/jmfp.2020090407.
5. Какое влияние оказывают мобильные телефоны на здоровье людей? [Электронный ресурс]: Доклад Всемирной организации здравоохранения. – 2006. – URL: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/74465/E89486R.pdf (дата обращения: 20.06.2021).
6. *Лебедева М.* Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 5. – С. 59–65.
7. *Марголис А. А.* Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 3. – С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301.
8. *Мухаметзянова Ф. Г., Степанова К. И.* Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. – 2021. – Т. 1, № 2. – С. 42–50.
9. МЧС России приняло участие в разработке нового учебника ОБЖ для школ России [Электронный ресурс]: МЧС России. – URL: <https://www.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/4269740> (дата обращения: 20.06.2021).
10. *Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В.* Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 4 (85). – С. 456–467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467.
11. Рекомендации по реализации смешанного обучения в школе / авт.-сост. А. Мангутова, Н. Кулик [Электронный ресурс]: Yaclass. – М., 2021. – URL: <http://ntst-edu.ru/college> (дата обращения: 20.09.2021).
12. Стратегия для России: образование / Т. Л. Клячко, С. Г. Синельников-Мурылёв. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. – 118 с.
13. *Фандей В. А.* Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатиза-

ция образования и науки. – 2011. – № 4 (12). – С. 115–125.

14. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования [Электронный ресурс]: Jossey-Bass. – 2015. – URL: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 20.06.2021).

15. Dziuban Ch., Graham Ch. R., Mos-

kal P. D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2018. – Vol. 15, № 3. – DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5.

16. Lalima Kiran Lata Dangwa. Blended Learning: An Innovative Approach // Universal Journal of Educational Research. – 2017. – Vol. 5, №1. – P. 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116.

Поступила в редакцию 12.07.2021

Trusei Irina Valerievna

Cand. Sci. (Biol.), Assoc. Prof. of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, trusey@list.ru, ORCID 0000-0003-4831-9101, Krasnoyarsk

Kazakevich Natalya Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Medical and Biological Foundations of Physical Culture and Life Safety, Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, kazakevich.83@inbox.ru, ORCID 0000-0002-8955-6077, Krasnoyarsk

Adolf Vladimir Aleksandrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Director of the Institute of Physical Culture, Sports and Health by I. S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, adolf@kspu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Krasnoyarsk

THE ELECTRONIC INFORMATION RESOURCES FOR THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING ON «FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY»¹

Abstract. One of the most important tasks of education of the Russian Federation is the transformation of Supplementary education. The monitoring system is a tool for implementing the state policy in the field of Supplementary education. The urgency of creating a monitoring system that monitors the digital educational environment of Supplementary education of children has been determined. This is based on the analysis of modern trends and directions of modernization of Supplementary education of children. It's necessary to create a new educational environment and to provide schools with software and hardware systems in the field of life safety.

The Purpose of the article is the analysis and identification of the features of electronic information resources for the implementation of blended learning models in the educational process on the «Fundamentals of Life Safety».

Research methodology and methods. The methods of theoretical research (analysis and synthesis) of special literature and regulatory documents was used in this article.

Conclusion. The investigation of information resources into various areas of life safety for the implementation of blended learning has been carried out. The presented information resources are developed by specialists in their fields and contain high-quality content that meets the requirements of the Federal State Educational Standard.

¹ The study was carried out in according the project «Methods of teaching the subject “Fundamentals of life safety” in a general educational organization, taking into account the implementation of the blended learning model», which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation (№ 073-00052-21-01).

Keywords: blended learning, digital educational resources, general educational organization, life safety basics.

References

1. Abramova, S. V., Boyarov, E. N., 2016. Methods of training and education of life safety. Training module: modern technologies for teaching life safety: teaching aid. Yuzhno-Sakhalinsk: SakhGU Publ., 128 p. (In Russ.)
2. Adolf, V. A., Adolf, K. V., Fominykh, A. V., 2021. Personal security in the context of its education. Public education, no. 3, pp. 83–87. (In Russ.)
3. Andreeva, N. V., Rozhdestvenskaya, L. V., Yarmakhov, B. B., 2021. School step in blended learning [online]: National open school. Moscow. Available at: http://imc-yal72.ru/images/1_3.pdf (accessed 20.06.2021). (In Russ.)
4. Bondarenko, I. N., Ishmuratova, Yu. A., Tsyganov, I. Y., 2020. Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers. Journal of Modern Foreign Psychology, vol. 9, no 4, pp. 77–88. DOI: 10.17759/jmfp.2020090407. (In Russ.)
5. What effects do mobile phones have on people's health? [online]: Report of the World Health Organization. 2006. Available at: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/74463/E89486.pdf (accessed 20.06.2021).
6. Lebedeva, M., 2016. Blended learning RFL: limitations, implementation models and prospects. Pedagogical journal of Bashkortostan, no 5, pp. 59–65. (In Russ.)
7. Margolis, A. A., 2018. What kind of blending makes blended learning? Psychological science and education, vol. 23, no. 3, pp. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301. (In Russ.)
8. Muhametzyanova, F. G., Stepanova, K. I., 2021. Reflection on new generation of students and features of the alpha generation in global education. Global Economy and Education, vol. 1, no. 2, pp. 42–50. (In Russ.)
9. EMERCOM of Russia took part in the development of a new OBZH textbook for schools in Russia [online]: EMERCOM of Russia. Available at: <https://www.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/4269740> (accessed 20.06.2021). (In Russ.)
10. Noskova, T. N., Pavlova, T. B., Yakovleva, O. V., 2016. Analysis of domestic and international approaches to the advanced educational practices in the electronic network environment. Integration of education, vol. 20, no. 4, pp. 456–467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467 (In Russ.)
11. Mangutova, A., Kulik, N., ed. comp., 2021. Recommendations for the implementation of blended learning at school [online]. Yaclass. Moscow. Available at: <http://ntst-edu.ru/college> (accessed: 20.09.2021). (In Russ.)
12. Klyachko, T. L., Sinelnikov-Murylev, S. G., 2018. Strategy for Russia: education. Moscow: Delo Publishing House, RANEPa Publ., 118 p. (In Russ.)
13. Fandei, V. A., 2011. Blended learning: current state and classification of blended learning models. Informatization of education and science, no. 4 (12), vol. 115–125. (In Russ.)
14. Horn, M., Staker, H., 2015. Blended learning. Using breakthrough innovations to improve school education [online]: Jossey-Bass. Available at: http://imc-yal72.ru/images/1_4.pdf (accessed: 20.06.2021). (In Russ.)
15. Dziuban, Ch., Graham, Ch. R., Moskal, P. D., Norberg, A., Sicilia, N., 2018. Blended learning: the new normal and emerging technologies. International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 15, no. 3. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.0110.1186/s41239-017-0087-5. (In Eng.)
16. Lalima, Kiran Lata Dangwa, 2017. Blended Learning: An Innovative Approach. Universal Journal of Educational Research, vol. 5, no. 1, pp. 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116. (In Eng.)

Submitted 12.07.2021

Для цитирования: *Трусей И. В., Казакевич Н. Н., Адольф В. А.* Электронные информационные ресурсы для реализации смешанного обучения по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 74–81.

Никульников Антон Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования. Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, a.nik@ngs.ru, ORCID 0000-0002-0640-8336, Новосибирск

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. Введение. В статье детский оздоровительный лагерь рассматривается как среда, в которой реализуется воспитательный процесс, направленный на приобщение детей к социальным нормам и ценностям и включающий в себя три компонента: общие ценности, воспитывающие отношения, совместная деятельность.

Цель статьи – раскрытие содержательных компонентов воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является деятельностный подход, при котором в основание ставится эффективная организация совместной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря. Вклад в разработку теоретических и методических основ данного подхода внесли: Н. В. Грушевская, А. Г. Мурашова, С. Н. Панченко, Ю. Н. Таран и др.

Методы исследования. В исследовании использовались теоретические методы: анализ, синтез.

Результаты исследования. Воспитательный потенциал детского лагеря включает в себя три компонента: общие ценности, воспитывающие отношения, совместная деятельность. Общие ценности представляют собой правила и нормы поведения, значимые для всех участников воспитательного процесса в детском лагере. Воспитывающие отношения – особый вид отношений, направленных на развитие человека и целостного становления его личности. Совместная деятельность позволяет успешно усваивать и воссоздавать социальный опыт, совершенствовать коммуникативные навыки и навыки межличностного общения в коллективе, управлять своим поведением.

Заключение. Данные компоненты находятся в неразрывной связи и логическом единстве и позволяют организовать воспитательную работу в условиях детского лагеря наиболее эффективно.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, воспитательный потенциал, общие ценности, воспитывающие отношения, совместная деятельность.

Введение, постановка проблемы.

В 2020 г. представители сферы детского отдыха и оздоровления столкнулись с жесточайшим кризисом, вызванным пандемией, разразившейся во всем мире. Следствием этого явилось закрытие детских оздоровительных лагерей, приостановка продаж путевок и даже разорение частных лагерей, для которых летние смены являлись основным источником дохода. Однако, несмотря на все сложности, с апреля 2021 г. уполномоченными органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации

проводился ежемесячный мониторинг готовности к проведению детской оздоровительной кампании 2021 г. с направлением данных в Министерство просвещения Российской Федерации. Максимально разрешенная загрузка оздоровительных организаций составила до 75 % от проектной вместимости. Были внесены изменения и дополнения в программу «Развитие сферы отдыха и оздоровления детей на 2019–2025 годы» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 ноября 2019 г. № Р121).

Вместе с тем сложившаяся ситуация дала мощный импульс для развития сферы отдыха и оздоровления детей, в частности планируется разработка отдельного федерального закона, регламентирующего деятельность в сфере отдыха и оздоровления детей, регулирующего вопросы, связанные с организациями и проведением спортивных сборов и соревнований, творческих фестивалей и иных мероприятий культурной направленности с участием детей.

Цель статьи – раскрытие содержательных компонентов воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря.

Обзор научной литературы по проблеме. В детском лагере формируется уникальная среда, в которой ребенок может удовлетворять свои интересы и потребности, достигать поставленных целей, расширять социальные связи, получать новые умения и навыки, тем самым приобщаясь к социокультурным нормам и ценностям современного мира [11; 12; 13]. Данный подход получил широкое распространение у многих отечественных исследователей сферы детского отдыха и оздоровления, так как детский лагерь открывает широчайшие возможности для социализации детей и подростков [1; 2; 5; 14; 15].

В детском лагере происходит индивидуальное и групповое взаимодействие, осуществляется совместная деятельность всех участников воспитательного процесса, которая базируется на определенных идеалах и ценностях. За проведенное в детском лагере время в личности детей происходят качественные изменения, которые могут найти свое подтверждение в диагностических методиках, реализуемых во временных детских коллективах детского лагеря [11].

Н. В. Грушевская полагает, что детские лагеря – это учреждения отдыха и оздоровления как круглогодичного действия, так и периода летнего пребывания детей и подростков [4]. Чаще всего детские лагеря интенсивнее всего работают в период каникулярного отдыха детей, причем не только

в летний период. И чем более целостным является подход к воспитанию, тем больше в этом процессе места для сотрудничества детей и взрослых: вожатых, педагогов дополнительного образования, обслуживающего персонала, иными словами: всех служб, поддерживающих жизнеобеспечение детского лагеря [8; 16].

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является деятельностный подход, при котором в основание ставится эффективная организация совместной жизнедеятельности. При проведении исследования использовались теоретические методы: анализ и синтез.

Детские оздоровительные лагеря обладают значительным воспитательным потенциалом: чем более целостным является подход к воспитанию, тем больше в этом процессе места для сотрудничества детей и взрослых: вожатых, педагогов дополнительного образования, обслуживающего персонала, иными словами, всех служб, поддерживающих жизнеобеспечение детского лагеря [9].

Так как единого определения понятия «воспитательный потенциал» в педагогической литературе нет, попробуем рассмотреть некоторые авторские подходы к раскрытию данного понятия.

А. Н. Лутошкин под воспитательным потенциалом понимал эмоциональную составляющую детского коллектива, которая проявляется через совместную деятельность, направленную на его сплочение и развитие [6]. Здесь под потенциалом можно обозначить возможности, которые открываются для коллектива в процессе организации совместной деятельности [18; 19; 20].

Г. В. Дербенева воспитательный потенциал рассматривает как условие существования личности в коллективе, возможность осуществления позитивной социальной деятельности, организации межличностного общения и комфортного пребывания ребенка в коллективе [6].

А. Г. Мурашова проанализировала воспитательный потенциал в МДЦ «Артек», где есть уникальные социальные и природные возможности для расширения положительного социального опыта участников воспитательного процесса. К воспитательному потенциалу автор также относит временную изоляцию детей от сложившегося социума и позитивное влияние на них условий, созданных в международном детском центре [10, с. 15].

Выделим три основополагающих компонента в рассмотрении воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря: общие ценности, воспитывающие отношения, совместная деятельность.

1. *Общие ценности.* Под ценностями понимается важность, значимость, полезность чего-либо, это могут быть как внешние проявления ценности, заключающиеся в свойстве предмета или явления, так и внутренние характеристики, которые можно обозначить как свойства личности, жизненные ориентиры, иными словами, материальные и духовные ценности.

Ценности – правила и нормы поведения, значимые для всех участников воспитательного процесса, к ним могут относиться: миссия лагеря, трудовой этикет, стиль взаимоотношений, понимание каждым сотрудником своего места в лагере, внешний вид сотрудников, наличие атрибутов и символов, трудовой этикет. Общие ценности являются «ядром» и формируют нормы поведения, стиль управления и отношений, принятые в детском лагере.

Ценности не уникальны, так как в каждом детском лагере могут быть разработаны собственные ценности, которые ложатся в основу миссии или концепции. Вместе с тем есть определенные ценности, которые характерны для различных учреждений детского отдыха и оздоровления. К ним относятся: дисциплина, уважение, ответственность, ценности здорового образа жизни и т. д. Если ценности разделяют все участники воспитательного процесса,

то они позволяют сформировать определенные воспитывающие отношения в детском лагере.

2. *Воспитывающие отношения.* Воспитывающие отношения являются разновидностью отношений между людьми, направленных на развитие человека в единстве физического, духовного и психического компонентов целостного становления личности. Воспитывающие отношения предполагают взаимное влияние не только на детей, но и на взрослых, находящихся в детском лагере. Это могут быть особые отношения, которые обычно прописаны в законах лагеря: доброе отношение к людям, песне, природе, окружающему миру и др.

Е. В. Киселева и Н. Н. Киселев сравнивают источник воспитывающих отношений с камнем, от которого расходятся круги в виде волн. Таким «камнем» или импульсом могут быть директор или администрация детского лагеря, группа вожатых с большим опытом, у которых совпадают ценности и которые являются безусловными лидерами в коллективе. Вторым кругом можно обозначить определенную деятельность, направленную на поддержание складывающихся отношений. Данная деятельность захватывает все большее количество людей в коллективе, вовлекая тем самым в волну всех остальных. Третий круг захватывает детей, находящихся в детском лагере, они видят нормы поведения и отношений, которые исходят от первой и второй волн и подхватывают «волну отношений» [7, с. 261].

Тем не менее при формировании воспитывающих отношений могут возникать проблемы включенности всех участников, принятия общих идей и понимания смыслов, сами отношения могут быть изменены через определенный промежуток времени или сойти на нет при уходе из детского лагеря «ядра отношений» от которого и пошла волна. Важным моментом можно обозначить именно позитивные отношения демократического стиля, которые запуска-

ются в самом начале. Если запущен административно-командный стиль отношений, то и в дальнейшем будет преобладать именно такая парадигма.

3. *Совместная деятельность.* Совместная деятельность представляет собой систему взаимодействия индивидов, направленную на производство и преобразование предметов как материальной, так и духовной культуры. Отличительные характеристики совместной деятельности:

- наличие общей цели, единой для всех участников;
- распределение деятельности между всеми участниками;
- согласованное выполнение деятельности;
- наличие определенного управления деятельностью;
- одновременность осуществления деятельности.

В совместной деятельности возникает взаимодействие участников, при котором происходит общение и взаимное влияние [3, с. 12]. Совместная деятельность, которая носит воспитательный характер, должна быть направлена на формирование и усвоение социального опыта, который фиксируется в социально одобряемых способах поведения и репродуцируется в нормах человеческой жизнедеятельности.

Детский оздоровительный лагерь представляет широкую возможность для организации совместной деятельности через разнообразные организационные формы, которые носят позитивный эмоциональный окрас и направлены на формирование личности подрастающего поколения. К ним относятся: игры, конкурсы, соревнования, коллективно-творческие дела, конкурсно-игровые программы, концерты, выставки, ярмарки и др. В данных формах уже много лет осуществляется эффективное взаимодействие детей разных возрастов, педагогов и вожатых.

Результаты исследования, обсуждение. Воспитательный потенциал детского

лагеря можно охарактеризовать как совокупность трех компонентов воспитательного процесса: общих ценностей, воспитывающих отношений и совместной деятельности.

Общие ценности являются основой, на которой выстраиваются воспитывающие отношения, представляющие собой взаимодействие всех участников воспитательного процесса. Ценности у каждого могут быть свои и достаточно сильно различаться, но именно общие ценности детского лагеря позволяют выстроить тот ориентир, на который будут ровняться все участники воспитательного процесса. Единое ценностное поле позволяет участникам детского лагеря двигаться поступательно к обозначенным целям и достигать высоких воспитательных результатов. Принятие всеми участниками воспитательного процесса общих ценностей позволяет создать особый вид отношений в детском лагере, которые называются воспитывающими отношениями.

Воспитывающие отношения – это особый вид отношений, при котором доминирующим является педагогическое взаимодействие, субъект-субъектные отношения между педагогами и детьми, доброжелательность, искренность, готовность прийти на помощь в любой сложной ситуации. Строятся воспитывающие отношения на принципах доброжелательности, тактичности, взаимного уважения, справедливости. Воспитывающие отношения позволяют оказывать реальное влияние на поведение детей и подростков в детском лагере и прежде всего на духовное и нравственное развитие личности. Эффект воспитывающих отношений имеет и обратную связь, при котором происходит изменение взрослых людей как участников воспитательного процесса.

Однако и общие ценности и воспитывающие отношения могут иметь место лишь при организации совместной деятельности в детском оздоровительном ла-

гере. Совместная деятельность позволяет закрепить сформированные ценности, вывести воспитывающие отношения, которые складываются в детском лагере, на новый уровень развития, лучше узнать друг друга, понять характер и своеобразие каждой личности, из совокупности которых складывается коллектив. Совместная деятельность реализуется через коммуникацию, групповое взаимодействие, организацию ярких событий, которые проживают участники воспитательного процесса, различные виды деятельности: спортивная, творческая, интеллектуальная, досуговая, трудовая. В процессе совместной деятельности происходит понимание партнера, его принятие со всеми достоинствами и недостатками. Итогом организации совместной деятельности является рефлексия, анализ собственных достижений, оценка совмест-

ной деятельности.

Важно понимать, что данные компоненты находятся в неразрывной связи, имеют общую педагогическую цель, осуществляемую в соответствии с заранее намеченным планом действий.

Заключение. Таким образом, воспитательный потенциал детского лагеря – это совокупность воспитательных возможностей, которые принимаются через общие ценности, проявляются в воспитывающих отношениях и реализуются в процессе организации совместной деятельности. Перспектива дальнейшего исследования может заключаться в расширении количества компонентов, построении их логической взаимосвязи и наполнении данных компонентов новыми формами, методами и содержанием воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Воспитательная работа в детском загородном лагере. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 256 с.
2. Бедерханова В. Личностно ориентированное образование в летнем лагере // Философия и педагогика каникул. – М.: Инноватор, 1998. – С. 38–44.
3. Гайдукова И. Е. Совместная деятельность как педагогическая категория // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 9. – С. 12–13.
4. Грушевская Н. В. Содержание и методика подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы в детском оздоровительном лагере: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 31 с.
5. Детский летний лагерь как социально-культурный институт // Научный поиск: сб. студенческих научных работ / под ред. И. Г. Абрамовой. – СПб.: ИСГУ, 1998. – С. 36–38.
6. Кателина А. А. Воспитательный потенциал детского лагеря [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-detskogo-lagerya> (дата обращения: 18.10.2021).
7. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Волна отношений в детском оздоровительном лагере // Народное образование. – 2010. – № 3. – С. 261–262.
8. Курчанова Н. А. Реализация воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря как открытой педагогической системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 24 с.
9. Курчанова Н. А. Становление и развитие теории и практики воспитания в условиях детского оздоровительного лагеря. Опыт историко-педагогического исследования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – Тамбов, 2006. – Т. 11, вып. 4. – С. 510–512.
10. Мурашова А. Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях: на примере Международного детского центра «Артек»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 19 с.
11. Никульников А. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога к работе в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. –

Новокузнецк, 2012. – 23 с.

12. *Никольников А. Н.* Детские оздоровительные лагеря в структуре дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5. – С. 194–196.

13. *Панченко С. И.* День за днём в жизни вожаго. В помощь всем, кто работает или будет работать с подростками в детском лагере. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 352 с.

14. *Панченко С. И.* Педагогические основы профессиональной подготовки отрядных вожатых пионерских лагерей круглогодичного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 22 с.

15. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание в детском оздоровительном лагере [Электронный ресурс]. – URL: <http://io2.nios.ru/index.php?art=2823&point=28&rel=51> (дата обращения: 27.06.2021).

16. Словарь по социальной педагогике /

авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Academia, 2002. – 388 с.

17. *Таран Ю. В.* Социально-педагогическая деятельность детского оздоровительного лагеря // Народное образование. – 2004. – № 3. – С. 89–94.

18. *Тарантей Л. М.* Воспитательная работа в детских оздоровительных лагерях: учебно-методический комплекс. – Гродно: ГрГУ, 2012. – 140 с.

19. *Харитонова Е. В.* Воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря как открытой педагогической системы // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3. – С. 55–56.

20. *Hantson J., Wang P.P., Grizenko-Vida M., Harvey W., Joobor R.* Effectiveness of a therapeutic summer camp for children with ADHD: Phase I clinical intervention trial // Journal of Attention Disorders. – 2012. – № 16. – S. 610–617.

Поступила в редакцию 11.08.2021

Nikulnikov Anton Nikolaevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of Pedagogics and Methods of Primary Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, a.nik@ngs.ru, ORCID 0000-0002-0640-8336, Novosibirsk

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE CHILDREN'S HEALTH CAMP

Abstract. Introduction. In the article, a children's health camp is considered as an environment in which an educational process is implemented aimed at introducing children to social norms and values on the one hand, and on the other, a children's camp has a powerful educational potential.

The purpose of the article is to reveal the content components of the educational potential of a children's health camp.

Methodology and methods of research. The methodological basis of the research is an activity-based approach, which is based on the effective organization of joint activities in the conditions of a children's health camp. The contribution to the development of the theoretical and methodological foundations of this approach was made by: Yu. N. Taran, N. V. Grushevskaya, S. N. Panchenko, A. G. Murashova, etc.

Research methods. The study used theoretical methods: analysis, synthesis.

The results of the study. The educational potential of the children's camp includes three components: common values, nurturing relationships, and joint activities. Common values are rules and norms of behavior that are significant for all participants in the educational process in a children's camp. Nurturing relationships are a special kind of relationships aimed at the development of a person and the integral formation of his personality. Joint activity allows you to successfully assimilate and recreate social experience, improve communication skills and interpersonal communication skills in a team, manage your behavior.

Conclusion. These components are inextricably linked and logically united and provide the educational potential of a children's health camp.

Keywords: children's health camp, educational potential, common values, educational relationships, joint activities.

References

1. Bayborodova, L. V., 2003. Educational work in a children's country camp. Yaroslavl: Academy of Development, 256 p. (In Russ.)
2. Bederkhanova, V., 1998. Personality-oriented education in a summer camp. Philosophy and pedagogy of vacations. Moscow: Innovator, pp. 38–44. (In Russ.)
3. Gaidukova, I. E., 2013. Joint activity as a pedagogical category. The world of science, culture, education, no. 9, pp. 12–13 (In Russ.)
4. Grushevskaya, N. V., 2002. The content and methodology of training and advanced training of teaching staff to work in a children's health camp. Cand. Sci. (Pedagogical). Moscow, 147 p. (In Russ.)
5. Children's summer camp as a socio-cultural institute, 1998. Scientific search: Collection of student scientific papers. I. G. Abramova. St. Petersburg: ISSU Publ., pp. 36–38. (In Russ.)
6. Katelina, A. A. Educational potential of the children's camp [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-detskogo-lagerya> (accessed 18.06.2021). (In Russ.)
7. Kiseleva, E. V., Kiselev, N. N., 2010. Wave of relations in a children's health camp. National education, no. 3, pp. 261–262 (In Russ.)
8. Kurchanova, N. A., 2006. Realization of the educational potential of the children's health camp as an open pedagogical system. Cand. Sci. (Pedagogical). St. Petersburg, 24 p. (In Russ.)
9. Kurchanova, N. A., 2006. Formation and development of the theory and practice of education in the conditions of a children's health camp. The experience of historical and pedagogical research. Bulletin of Tambov University, Series: Natural and Technical Sciences, vol. 11, iss. 4, pp. 510–512. (In Russ.)
10. Murashova, A. G., 2002. Development of educational activity of teachers of the children's health center in modern conditions: on the example of the International Children's Center "Artek": abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 19 p. (In Russ.)
11. Nikulnikov, A. N., 2012. Formation of professional competence of a future teacher to work in the system of additional education: Cand. Sci. (Pedag.). Novokuznetsk, 23 p. (In Russ.)
12. Nikulnikov, A. N., 2012. Children's health camps in the structure of additional education for children. The world of science, culture, education. Gorno-Altaysk, no. 5, pp. 194–196.
13. Panchenko, S. I., 2008. Day by day in the life of a counselor. To help everyone who works or will work with teenagers in a children's camp. Moscow: Research Institute of School Technologies, 352 p. (In Russ.)
14. Panchenko, S. I., 1989. Pedagogical bases of professional training of squad leaders of pioneer camps of year-round type. Cand. Sci. (Pedagogical). Moscow, 22 p. (In Russ.)
15. Romm, T. A. Social education in a children's health camp [online]. Available at: <http://io2.nios.ru/index.php?art=2823&point=28&rel=51> (accessed 27.06.2021). (In Russ.)
16. Mardakhaev, L. V., comp., 2002. Dictionary of Social Pedagogy. Moscow: Academia Publ., 388 p. (In Russ.)
17. Taran, Y. V., 2004. Socio-pedagogical activity of the children's health camp. National education, no. 3, pp. 89–94. (In Russ.)
18. Tarantey, L. M., 2012. Educational work in children's health camps: educational and methodical complex. Grodno: GrSU Publ., 140 p. (In Russ.)
19. Kharitonova, E. V., 2015. The educational potential of a children's health camp as an open pedagogical system. International Journal of Experimental Education, no. 3 pp. 55–56.
20. Hantson, J., Wang, P. P., Grizenko-Vida, M., Harvey, U., Joobar, R., 2012. Effectiveness of therapeutic summer camp for children with ADHD: phase I clinical trial intervention. Journal of attention disorders, no. 6, pp. 610–617. (In Eng.)

Submitted 11.08.2021

Для цитирования: *Никольников А. Н.* Воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 82–88.

DOI 10.15293/1813-4718.2106.10

УДК 378+11+159.96

Мельничук Марина Владимировна

Доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, руководитель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, mvtnichuk@fa.ru, ORCID 0000-0002-7720-7443, Москва

Белогаиш Марина Анатольевна

Доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, mbelogash@fa.ru, ORCID 0000-0003-2275-9950, Москва

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ МЕТАПОЗНАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В современных условиях цифровой трансформации всех сфер социально-экономической среды особое значение приобретает подготовка студентов высшей школы к информационно-аналитической обработке растущих потоков информации и решению сложных когнитивных задач, успешность которых обусловлена высоким уровнем метапознания.

Целью данного исследования является рассмотрение структуры метакогнитивных процессов, факторов развития метакогнитивных компетенций, их взаимосвязи с эмоциональными и когнитивными компетенциями, а также определение их роли в достижении академической и профессиональной успешности студентов высшей школы.

Методология. В работе использованы методы теоретического исследования, комплексный анализ аспектов теоретической концептуализации интеллекта. Исследованы источники возникновения метакогнитивного мышления, структура саморегулирующихся метакогнитивных процессов, их взаимосвязь с когнитивными и аффективными процессами. Проведенное исследование подтверждает, что метакогнитивный опыт обеспечивает рефлексивность, осознанность эмоциональной окрашенности ощущений, установление взаимосвязи между эмоциональными состояниями и степенью реализации или достижимости когнитивной задачи.

Авторы приходят к выводу о том, что эмоциональный интеллект является проявлением метакогнитивных навыков и предиктором важнейших характеристик академической успешности. Таким образом, образовательные стратегии необходимо скорректировать с учетом развития эмоциональных и метакогнитивных компетенций студентов.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, эмоциональные компетенции, академическая успешность.

Введение. В период цифровизации экономики и внедрения технологий на основе использования искусственного интеллекта происходит трансформация рынка труда и, соответственно, меняются требования к профессиональной подготовке кадров, что определяет изменение образовательных парадигм от концепции передачи знаний к концепции осознанного генери-

рования знаний, профессионально значимых компетенций на основе развития межпредметных связей и метакогнитивного мышления. Это обеспечивает адаптируемость, эмоциональную устойчивость, мотивированность к профессиональной самореализации и самосовершенствованию, коммуникативность, осознанность выбора, стратегирование принятия реше-

ний, инициирует творчество и лидерские проявления, рефлексию когнитивного и эмоционального опыта, что формирует позитивную самооценку личности, готовой реагировать на быстро изменяющиеся условия социальной и экономической среды. В соответствии с ФГОС ВПО выпускники высших учебных заведений должны владеть культурой мышления, должны быть способны к обобщению, анализу, восприятию информации, определению ряда задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения [3]. Совершенно очевидно, что метамышление становится важным ресурсным фактором повышения академической и профессиональной успешности выпускников высшей школы, их когнитивной и эмоциональной адаптивности к постоянно меняющимся условиям личностной и профессиональной самореализации и социализации. В связи с этим особый интерес для выполнения образовательных задач реализации образовательных стандартов и подготовки специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда, представляет изучение такого психического феномена, как метакогнитивное мышление.

Обзор научной литературы по теме.

В XXI в. метапознание стало проявляться в научных исследованиях как мейнстримная подобласть когнитивной психологии. Метапознание – это способность отслеживать и адаптивно контролировать свой когнитивный процесс или осмысленные логической работы своего мозга [5]. Метапознание имеет несколько аспектов исследования: знание о стратегиях (где, когда и почему необходимо использовать определенную стратегию), использование метакогнитивной стратегии, когнитивный мониторинг (освоение алгоритма, необходимого для оценивания и смены метакогнитивной стратегии и для определения предельного содержания знания) [5].

Метапознание используется в научной литературе как дескриптор, объединяющий

ряд процессов, функций и полученный опыт, относящийся к осознанию и контролю своих собственных когнитивных функций, таких как восприятие, усвоение и создание новых навыков, память, осмысление и представление. В отличие от других видов познания, объектом рефлексии в метапознании являются напряженное когнитивное состояние или функции. Таким образом, психическая ориентированность, осознание и когнитивно-функциональная компетентность являются ключевыми характеристиками метапознания [28].

J. H. Flavell, один из первых исследователей метапознания, определил его как представления и субъективные оценки факторов, влияющих на когнитивную деятельность, при этом различие между когнитивными и метакогнитивными умениями состоит не столько в различии процессов, сколько в том, как используется информация. Метакогнитивная деятельность обычно предшествует и сопровождает когнитивную деятельность. Эти два вида умственной деятельности взаимосвязаны таким образом, что метакогнитивные компетенции могут инициировать, поддержать или прекратить познавательный процесс на основе его релевантности к интересам, способностям и целям студента [22]. Также J. H. Flavell выделял три категории факторов, влияющих на метакогнитивные компетенции: личностные характеристики, разновидности когнитивного задания и различные стратегии. В категорию личностных факторов входят представления студента о себе как о человеке, способном мыслить и обучаться, и представления о мыслительных процессах других людей. В категорию разновидностей когнитивных заданий попадает вся доступная студенту информация о когнитивном задании. Данная информация направляет когнитивные процессы, определяет целенаправленность, вариативность результатов выполнения задания, трудность и успешность их достижения, ментальную ресурсную обе-

спеченность. В категорию стратегических факторов он включает постановку целей и задач, а также выбор когнитивных стратегий их реализации. При этом все три категории факторов, определяющих метакогнитивные компетенции, перекрывают друг друга и составляют особенное сочетание в каждой конкретной когнитивной ситуации. Flavell отмечал, что метакогнитивные компетенции активируются произвольно и непроизвольно [23].

Устоявшееся мнение ученых о том, что интеллект, умственная одаренность или логико-информационные способности являются единственным важнейшим предиктором достижения академической успешности [10; 16; 41], подвергается сомнению другими учеными, которые эмпирически доказывают, что метакогнитивные компетенции так же важны или даже более важны, чем интеллект как фактор академической успешности и высокой успеваемости [34–40]. Многие ученые приводят доказательства того, что метакогнитивная интервенция в когнитивные процессы значительно повышает академическую успеваемость [7; 8; 18; 26]. Ведущий российский ученый в области когнитивной психологии М. А. Холодная в определении уровня интеллектуальных возможностей также отдает предпочтение не информационно-аналитическим или когнитивным, а «интегральным психическим процессам», которые обеспечивают постановку когнитивных целей, определение этапов, методов и результативности их достижения. Синтез и регулирование аналитических процессов и есть суть интеллектуальной деятельности [4].

Особый интерес для нашего исследования представляет тот факт, что в более поздней работе J. H. Flavell использует понятие «метакогнитивный опыт», подразумевая под этим аффективно-когнитивную компетентность студента. Он приводит примеры, описывающие комплекс ощущений и эмоциональных состояний,

вызванных непониманием, трудностью запоминания, поиска решения или легкостью постижения и осознания того, что студент либо приближается к решению когнитивной задачи, либо не справляется с ней. Метакогнитивные процессы активируются тогда, когда они эксплицитно востребованы ситуацией или заданием и студент должен объяснить выбор решения когнитивной задачи, либо планировать ожидаемые результаты. Подобным образом метакогнитивная деятельность стимулируется когнитивными ситуациями, имеющими важные последствия для студента. Осознание противоречий, концептуальных различий и контрдоказательств порождает сильный эмоциональный ответ, кроме того, актуальный субъективный опыт, такой как физическое или эмоциональное переживание, также инициирует метакогнитивную деятельность [24].

Итак, J. H. Flavell соотносит метакогнитивную деятельность с подсказкой выбора, оценки, контроля исполнения или отказа от когнитивной задачи. Какую роль играют эмоции в этой сложной мыслительной деятельности? Метакогнитивный процесс может задействовать как аффективную, так и когнитивную регуляторную петлю обратной связи, что имеет колоссальное значение для обучения [24]. Несколько позже, в 1998 г., J. Hacker, последователь и ученик J. H. Flavell, расширил определение метапознания, предложенное его учителем. Он утверждает, что метакогнитивные компетенции предполагают осознание, контроль и регулирование не только различных когнитивных, но и эмоциональных состояний [27]. В отличие от когнитивного мышления, цель которого переработать информацию, метакогнитивное мышление возникает из собственных ментальных представлений студента о полученной информации, из осознания того, как это работает и какими эмоциями сопровождается осознание. Эмоциональное состояние в значительной степени влияет на мыш-

ление и обучение. Эмоциональная самосознательность, интеллектуальное развитие, формирование правильных представлений ускоряют процесс обучения и, следовательно, являются частью метапознания. Так как эмоции и когнитивные процессы неразрывно связаны, развитие метакогнитивных компетенций у студентов будет способствовать признанию ими возникновения как эмоциональных, так и когнитивных проблем, определению сути проблем, выбору стратегий их решения с использованием эмоциональных и когнитивных ресурсов, а также эффективному контролю и оценке результативности [32].

То, как студент эмоционально воспринимает информацию, в значительной степени формирует его когнитивный процесс, так как эмоции способствуют процессу обучения вследствие того, что они усиливают внутреннее ментальное закрепление посредством метафоризации и построения ассоциативных рядов. Необходимо подчеркнуть, что эмоции могут и препятствовать обучению, подавляя когнитивную деятельность, если студент воспринимает информацию как угрозу для него [30]. Следовательно, то, какие эмоции возникают у студента и насколько успешно он их контролирует, в значительной степени влияет на его обучение [15]. Метакогнитивные компетенции как усиливают позитивные эмоции, способствующие академической успешности, так и нейтрализуют негативный эмоциональный ответ, который блокирует успешное внутреннее ментальное закрепление и встраивание информации во внутреннюю индивидуальную ментальную картину мира. Хотя эмоции переживаются индивидуально, мы знаем, что на эмоциональное состояние могут сильно повлиять слова или действия других людей. Очевидно то, что социальные формы регулирования эмоционального состояния имеют большое значение в процессе обучения и взаимодействие социальных когниций и эмоций влияет на самореали-

зацию студентов в образовательной среде и в дальнейшей профессиональной деятельности [17].

Предложенный учеными такой психологический конструкт, как метакогнитивный опыт, включает эмоциональное восприятие, суждение и прогноз, а также представления о выполнении конкретной когнитивной задачи в реальном времени. Метакогнитивный опыт является источником комплекса метакогнитивных ощущений, которые имеют двойственный характер – когнитивный и аффективный. Это дает доступ к соответствующей регуляторной петле обратной связи, каждая из которых активирует различные процессы саморегулирования когнитивного и эмоционального поведения. Метакогнитивные ощущения – это сложные инферентные или дедуктивные процессы, которые информируют студента о когнитивной обработке информации. В частности, метакогнитивный опыт подсказывает успешность достижения когнитивной задачи, что активирует либо аффективную, либо когнитивную регулятивную петлю обратной связи. Когнитивные и эмоциональные процессы сосуществуют во время обработки информации и регулируют когнитивное и эмоциональное поведение [12]. Согласно данным нейробиологических исследований, именно в передней части поясной извилины коры головного мозга происходит когнитивная и эмоциональная обработка информации, равно как и метакогнитивные процессы [11; 21].

C. S. Carver, M. F. Scheier разработали теорию, которая соединяет аффективные и метапроцессы и, следовательно, объясняет роль эмоций в регулировании когнитивных процессов. Согласно этой теории, существует две базовых регулятивных петли обратной связи: одна информирует о достижении когнитивной задачи, а вторая мониторит скорость приближения к решению задачи. Вторая петля представляет собой уровень метакогнитивной обработ-

ки и проявляется как эмоция или неясное чувство ожидаемого события. При этом если скорость решения когнитивной задачи оказывается выше ожидаемой, возникает позитивная эмоция, тогда как более низкая скорость вызывает отрицательную эмоцию. В случае, если скорость достижения решения когнитивной задачи соответствует ожидаемой, эмоция не возникает [13; 14]. С метакогнитивной точки зрения метакогнитивный опыт, который анализирует результат обработки или оценивает точность решения когнитивной задачи, дает ощущение удовлетворения и уверенности и является продуктом регулятивной петли обратной связи, которая относится к достижению когнитивной цели. Метакогнитивный опыт, связанный со скоростью достижения цели, дает ощущение осведомленности, трудности или легкости задачи, а также оценку необходимого времени и когнитивных усилий для ее решения. Позитивные эмоции возникают при меньшем количестве времени и усилий, а отрицательные эмоции возникают при большем времени и усилиях [20].

Методологическая основа. Предметом растущего научного интереса в сообществах психологов-когнитивистов, педагогов-теоретиков и педагогов-практиков вследствие острой необходимости расширения горизонтов и углубления процессов метапознания в обучении становятся эмоциональный интеллект и эмоциональные компетенции. Поскольку необходимость постоянного саморазвития и самообразования является современной нормой, осознание и контроль своего эмоционального состояния, управление им для поддержания мотивации, стимулирования творчества и научного поиска являются залогом успешного интеллектуального развития, академической успешности, академической и профессиональной социализации студентов. Целью исследований является определение условий для понимания студентами того, как происходят когнитивные

процессы, насколько они зависят от их эмоциональных переживаний и как сочетание когнитивных и эмоциональных компетенций с личностными характеристиками приводит их к академическому успеху, социализации и профессиональному росту. Осознанный подход к эмоциональному капиталу, как со стороны самих студентов, так и со стороны педагогического сообщества, позволяет использовать его как важный ресурс в образовательном процессе, приводящем к академическому и профессиональному успеху. Эмоциональный интеллект как конструкт интеллекта и личности определяет эмоционально-интеллектуальное поведение студентов в образовательной среде ввиду того, что включает в себя мотивационную сферу личности. Развитие эмоциональных компетенций у студентов способствует повышению их мотивированности к получению качественного профессионального образования, что проявляется в повышении эффективности образовательного процесса в высшей школе.

Существует мнение, что более высокий уровень эмоционального интеллекта ассоциируется с более адаптивным социальным и эмоциональным функционированием и дает значительные преимущества в таких разных сферах, как образование, межличностные отношения, карьерный успех, физическое и эмоциональное здоровье [9]. В целом ученые считают, что уровень эмоционального интеллекта имеет свойство повышаться с возрастом [19] и в процессе обучения в различных областях, а также в результате тренинга [33]. Эти данные различных исследований подтверждают идею о том, что конструкт эмоционального интеллекта относится к набору психологических навыков, которые совершенствуются в процессе получения метакогнитивного опыта.

Для нашего исследования особый интерес представляет когнитивная модель D. Goleman для определения влияния уровня развития эмоционального интеллекта на качество взаимодействия студентов

в образовательной среде и их академическую результативность. D. Goleman, один из авторитетных исследователей эмоционального интеллекта, считает, что человек обладает рациональным умом, который думает, и эмоциональным умом, который чувствует, и их взаимодействие и есть суть ментальной жизни человека. При этом баланс рационального думающего мозга (неокортекс) и эмоционального мозга (лимбические структуры), являясь взаимодействием двух соотносенных контуров в головном мозге, обеспечивает эмоциональную мотивацию рационального ума к мыслительному действию и рациональный контроль эмоций одновременно. Рациональное и эмоциональное знание взаимодействуют и создают ментальную картину мира человека. Однако эмоциональный и рациональный ум полузависимы друг от друга, каждый отражает самостоятельные, но взаимосвязанные совокупности нейронных связей мозга. В большинстве случаев эмоциональный и рациональный ум действуют исключительно согласовано, так как чувство порождает мысль, а мысль порождает чувство [25]. Концепция эмоционального интеллекта как свойства личности концептуализирует данный интеллект как набор аффективных особенностей личности, оцениваемых самой личностью [31]. Сформированность метакогнитивных навыков, когнитивная активность являются одними из личностных факторов развития эмоционального интеллекта.

Для нашего исследования представляются важными такие аспекты эмоционального интеллекта, как эмоциональное самосознание, самооценка, эмоциональный самоконтроль, регулирование, самомотивация, эмпатия и осознание причин возникновения эмоции [6; 25; 29; 31]. Следует признать то, что эмоциональный интеллект, определяемый как когнитивная способность и как личностная характеристика, является проявлением метакогнитивных навыков и предиктором важнейших харак-

теристик академической успешности.

Результаты исследования, обсуждение. Для практического подтверждения идеи взаимосвязанности метакогнитивных навыков, эмоциональных компетенций и академической успешности был проведен опрос студентов бакалавриата Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Студентам в количестве 40 человек с высоким уровнем академической успешности было предложено провести самооценку эмоциональных состояний при использовании своего метакогнитивного опыта и выбора метакогнитивной стратегии при выполнении когнитивной задачи. Результаты опроса, представленные в таблице, показывают, что у данной группы студентов метакогнитивный опыт вызывает позитивный и высоко позитивный эмоциональный ответ, за исключением ощущения трудности когнитивной задачи, прогноза когнитивных усилий и времени, необходимых для решения когнитивной задачи (10–15 % от количества опрошенных). При этом стопроцентное количество студентов, отмечающих эмоциональный ответ на ощущение удовлетворенности от выполнения когнитивной задачи как в высокой степени позитивный, подтверждает то, что у всех студентов без исключения высоко развиты эмоциональные компетенции, позволяющие им справляться с негативными эмоциями, вызванными либо нежеланием потратить большое количество времени или желанием избежать когнитивного напряжения. При этом 90 % студентов испытывают позитивные и высокопозитивные эмоции в предчувствии напряженной информационно-аналитической работы, что является обоснованием их высокого уровня академической успешности. Кроме того, рефлексия собственных эмоциональных реакций, вызванных анализом различных аспектов собственного метакогнитивного опыта, также свидетельствует о высоком уровне развития эмоциональных компетенций у данной группы студентов.

Аспекты метакогнитивного опыта и их эмоциональное проявление

Метакогнитивный опыт	Эмоциональный ответ, чел. (%)		
	негативный «-»	позитивный «+»	в высокой степени позитивный «++»
Ощущение осведомленности, привычности когнитивной задачи		20 (50)	20 (50)
Ощущение трудности когнитивной задачи	6 (15)	18 (45)	16 (40)
Ощущение понимания когнитивной задачи		12 (30)	28 (70)
Ощущение уверенности выполнения когнитивной задачи		4 (10)	36 (90)
Ощущение удовлетворенности от выполнения когнитивной задачи			40 (100)
Оценка или суждение о когнитивном напряжении, усилиях, необходимых для выполнения когнитивной задачи	4 (10)	18 (45)	18 (45)
Оценка или суждение о времени, необходимом для выполнения когнитивной задачи [20]	6 (15)	30 (75)	4 (10)

Заключение. Комплекс хорошо сформированных навыков метакогнитивного мышления в сочетании с метакогнитивным опытом и высоким уровнем эмоциональных компетенций позволяет говорить о ресурсности мышления в контексте академической успешности. Именно этот комплексный метакогнитивный психологический конструкт способствует выбору или построению таких моделей образовательной деятельности, которые позволяют предупредить или нейтрализовать возможное отрицательное воздействие негативных факторов образовательной среды, контрпродуктивной коммуникации в процессе обучения, отрицательных эмоций, возникающих при превышении ожидаемых временных и когнитивных затрат. Кроме этого, ресурсность мышления в аспекте академической успешности позволяет студенту надситуативно осмыслить когнитивную задачу, структурировать, прогнозировать результат, а также настроиться на позитивное эмоциональное сопровождение учебной деятельности, мотивированное ожида-

емой позитивной эмоциональной отдачей [1; 2]. Метакогнитивные навыки имеют двойственный характер. Как проявление эмоционального интеллекта метакогнитивные навыки обеспечивают рефлексивность, осознанность эмоциональной окрашенности ощущений, установление взаимосвязи между эмоциональными состояниями и степенью реализации или достижимости когнитивной задачи. Анализ когнитивной задачи, выделение значимых взаимодействующих элементов, прогнозирование результата и выбор эффективной стратегии его достижения являются продуктом метакогнитивных навыков как проявления напряженного когнитивного состояния, ключевыми характеристиками которого является психическая ориентированность, осознание и когнитивно-аффективная компетентность. Аффективно-когнитивные свойства метамышления обеспечивают мотивацию к достижению академической успешности и профессионализма, способствуют развитию инициативности или лидерских качеств, повышению положи-

тельной самооценки, а также развитию эффективных коммуникативных стратегий, как в образовательной, так и в дальнейшей профессиональной среде.

Можно сделать вывод, что успешность решения информационно-аналитических когнитивных задач и принятия оптимальных решений как фактор академического и профессионального роста в условиях цифровой трансформации социально-экономической жизни общества обусловлена

уровнем развития метакогнитивного мышления, при этом эмоциональные компетенции студентов способствуют повышению его эффективности. Следовательно, образовательная среда и образовательные стратегии должны быть скорректированы с учетом необходимости развития эмоциональных и метакогнитивных компетенций. Чем лучше студенты управляют собственным познанием, мышлением и эмоциональными переживаниями, тем они успешнее.

Библиографический список

1. *Кашинов М. М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
2. *Сурина Н. В.* Ресурсность мышления как профессионально важное качество педагога в современной образовательной среде // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursnost-myshleniyakak-professionalno-vazhnoe-kachestvo-pedagoga-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 07.07.2021).
3. ФГОС 38.03.01 Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 954 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/> (дата обращения: 08.07.21)
4. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
5. *Baker L.* Metacognition. International Encyclopedia of Education (Third Edition). – Oxford, UK: Academic Press, 2010. – P. 204–210.
6. *Bar-On R., Tranel D., Denburg N., Bechara A.* Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence // *Brain*. – 2003. – Vol. 126, iss. 8. – P. 1790–1800. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>.
7. *Bianchi G. A.*, 2007. Effects of Metacognitive Instruction on the Academic Achievement of Students in the Secondary Sciences: Doctoral Dissertation. ProQuest Dissertations And Theses; Thesis (Ed. D.). Seattle Pacific University, 2007. – 95 p.
8. *Blank L. M.* A Metacognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student Understanding? *Science Education*. – 2000. – № 84. – P. 486–506. DOI: [http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X\(200007\)84:43.0.CO;2-U](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200007)84:43.0.CO;2-U)
9. *Brackett M., Rivers S., Reyes M., Salovey P.* Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum // *Learning and Individual Differences*. – 2012. – № 22 (2). – P. 218–224. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.
10. *Brody N.* Intelligence, Schooling, and Society // *American Psychologist*. – 1997. – № 52 (10). – P. 1046–1050. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1046>
11. *Bush G., Luu P., Posner M. I.* Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2000. – № 4. – P. 215–222.
12. *Cacioppo J. T., Berntson G. G.* The Affect System: Architecture and Operating Characteristics // *Current Directions in Psychological Science*. – 1999. – № 8. – P. 133–137.
13. *Carver C. S.* Pleasure as a sign you can attend to something else. Placing positive feelings within a general model of affect // *Cognition and Emotion*. – 2003. – № 17. – P. 241–261.
14. *Carver C. S., Scheier M. F.* On the Self-Regulation of Behavior. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
15. *Clore G. L., Huntsinger J. R.* How emotions inform judgment and regulate thought // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2007. – № 11. – P. 393–399.
16. *Colom R., Flores-Mendoza C.* Intelligence Predicts Scholastic Achievement Irrespective of SES Factors: Evidence from Brazil // *Intelligence*. – 2007. – № 35. – P. 243–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.008>
17. *Crone E. A., Dahl R. E.* Understanding

- adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility // *Nature Reviews Neuroscience*. – 2012. – № 13. – P. 636–650.
18. Csíkos C., Steklács J. Metacognition-Based Reading Intervention Programs among Fourth-Grade Hungarian Students // *Trends and Prospects in Metacognition Research* / eds. A. Efklides, P. Misailidi. – New York: Springer Science + Business Media, 2010. – P. 345–366.
19. Derksen J., Kramer I., Katzko M. Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*. – 2002. – № 32 (1). – P. 37–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00004-6).
20. Efklides A. Metacognition and Affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? // *Educational Research Review*. – 2006. – № 1. – 2006. – P. 3–14.
21. Fernandez-Duque D., Baird J. A., Posner M. I. Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*. – 2000. – № 9. – P. 288–307.
22. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // *The nature of intelligence* / ed. L. B. Resnick. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976. – P. 231–236.
23. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – № 34. – P. 906–911.
24. Flavell J. H. Speculation about the nature and development of metacognition // *Metacognition, motivation, and understanding* / eds. F. Weinert, R. Kluwe. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. – P. 21–29.
25. Goleman Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter more Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
26. Gomes Ch. M. A., Golino H. F., Menezes I. G. Predicting School Achievement Rather than Intelligence: Does Metacognition Matter? // *Psychology*. – 2014. – № 5. – P. 1095–1110.
27. Hacker J. Teaching new thinking // *Journal of developmental Psychol.* – 1998. – Vol. 5.
28. Hasselhorn M., Labuhn A. S. Metacognition and Self-regulated Learning // *Encyclopedia of Adolescence*. – London: Academic Press, 2011. – P. 223–230.
29. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. – 1993. – № 17 (4). – P. 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
30. Martin R. E., Ochsner K. N. The Neuroscience of Emotion Regulation Development: Implications for Regulation // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 10. – P. 142–148.
31. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space // *British Journal of Psychology*. – 2007. – № 98. – P. 273–289. DOI: [10.1348/000712606X120618](https://doi.org/10.1348/000712606X120618)
32. Sternberg R. J. Inside intelligence // *American Scientist*. – 1986. – № 74. – P. 137.
33. Thompson W., Schellenberg E., Husain G. Decoding speech prosody: D music lessons help? // *Emotion*. – 2004. – № 4 (1). – P. 46–64. DOI: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46>
34. Van der Stel M., Veenman M. Relation between Intellectual Ability and Metacognitive Skillfulness as Predictors of Learning Performance of Young Students Performing Tasks in Different Domains // *Learning and Individual Differences*. – 2008. – № 18. – P. 128–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.003>
35. Van der Stel M., Veenman M. Development of Metacognitive Skillfulness: A Longitudinal Study // *Learning and Individual Differences*. – 2010. – № 20. – P. 220–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>
36. Veenman M. V. J. *Intellectual Ability and Metacognitive Skill: Determinants of Discovery Learning in Computerized Environments: Dissertation*. – Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1993.
37. Veenman M. V. J., Beishuizen J. J. Intellectual and Metacognitive Skills of Novices While Studying Texts under Conditions of Text Difficulty and Time Constraint. *Learning and Instruction*. – 2004. – № 14. – P. 621–640. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.004>
38. Veenman M. V. J., Kerseboom L., Imthorn C. Test Anxiety and Metacognitive Skillfulness: Availability versus Production Deficiencies // *Anxiety, Stress and Coping*. – 2000. – № 13. – P. 391–412. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800008248343>
39. Veenman M. V. J., Spaans M. Relation between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences // *Learning and Individual Differences*. – 2005. – № 15. – P. 159–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>

40. Veenman M. V. J., Wilhelm P., Beishuizen J. J. The Relation between Intellectual and Metacognitive Skills from a Developmental Perspective // Learning and Instruction. – 2004. – № 14. – P. 89–109. DOI:

dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004

41. Watkins M., Lei P., Canivez G. Psychometric Intelligence and Achievement: A Cross-Lagged Panel Analysis // Intelligence. – 2007. – № 35. – P. 59–68.

Поступила в редакцию 11.08.2021

Melnichuk Marina Vladimirovna

Dr. Sci. (Econom.), Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, mymelnichuk@fa.ru, ORCID 0000-0002-7720-7443, Moscow

Belogash Marina Anatolievna

Assoc. Prof., Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, mbelogash@fa.ru, ORCID 0000-0003-2275-9950, Moscow

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE SUBJECT OF STUDYING
METACOGNITIVE PROCESSES IN UNIVERSITIES**

Abstract. In the context of modern digital transformation of all aspects of the socioeconomic environment, training university students for analytical processing of increasing inflows of data and dealing with complex cognitive tasks driven by metacognition has become of particular importance.

The research is aimed to review the structure of metacognitive processing, the development factors of metacognitive skills, the relation of metacognitive skills to emotional and cognitive skills, and to determine their role in the achievement of academic success of university students.

Methodology. The research is undertaken on the basis of theoretical investigation and comprehensive analysis of theoretical conceptualization of intelligence. The authors have researched the derivation of metacognition, the structure of self-regulating metacognitive processes and their interaction with cognitive and affective processes. The research findings confirm that the metacognitive experience provides self-reflection, emotional awareness of feelings, estimating relationships between emotional states and the degree of implementation or attainability of a cognitive task.

The authors conclude that emotional intelligence is manifested in metacognitive skills and predicts academic success. Also, teaching and learning strategies are required to be refined taking into account the development of emotional and metacognitive skills of university students.

Keywords: metacognitive skills, emotional skills, academic success.

References

1. Kashapov, M. M., 2017. Over-situational thinking as a cognitive resource of the individual. *Izvestia of the Irkutsk State University. Series «Psychology»*, vol. 22, pp. 3–9. (In Russ.)

2. Surina, N. V., 2021. Resource thinking as a professionally important quality of a teacher in the modern educational environment. *New psychology of professional work of a teacher: from an unstable reality to sustainable development*, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursnost-myshleniya-kak-professionalno-vazhnoe-kachestvo-pedagoga-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede> (accessed 07.07.2021) (In Russ.)

3. Federal State Educational Standard 38.03.01 Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 12.08.2020 No. 954 [online]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/> (accessed 08.07.2021) (In Russ.)

4. Holodnaya, M. A., 2002. *Psychology of Intellect: Paradoxes of Research*. St. Petersburg: Peter Publ., 272 p. (In Russ.)

5. Baker, L., 2010. *Metacognition*. International Encyclopedia of Education (Third Edition). Oxford, UK: Academic Press Publ., pp. 204–210.

(In Eng.)

6. Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., & Bechara, A., 2003. Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, vol. 126, iss. 8, pp. 1790–1800. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>. (In Eng.)
7. Bianchi, G. A., 2008. Effects of Metacognitive Instruction on the Academic Achievement of Students in the Secondary Sciences (Doctoral Dissertation). Seattle Pacific University, 95 p. (In Eng.)
8. Blank, L. M., 2000. A Metacognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student Understanding? *Science Education*, no. 84, pp. 486–506. DOI: [http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X\(200007\)84:43.0.CO;2-U](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200007)84:43.0.CO;2-U) (In Eng.)
9. Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., Salovey, P., 2012. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, no. 22 (2), pp. 218–224. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>. (In Eng.)
10. Brody, N., 1997. Intelligence, Schooling, and Society. *American Psychologist*, no. 52, pp. 1046–1050. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1046> (In Eng.)
11. Bush, G., Luu, P., Posner, M. I., 2000. Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, no. 4, pp. 215–222. (In Eng.)
12. Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., 1999. The Affect System: Architecture and Operating Characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, no. 8, pp. 133–137. (In Eng.)
13. Carver, C. S., 2003. Pleasure as a sign you can attend to something else. Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, no. 17, pp. 241–261. (In Eng.)
14. Carver, C. S., Scheier, M. F., 1998. *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (In Eng.)
15. Clore, G. L., Huntsinger, J. R., 2007. How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, no. 11, pp. 393–399. (In Eng.)
16. Colom, R., Flores-Mendoza, C., 2007. Intelligence Predicts Scholastic Achievement Irrespective of SES Factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, no. 35, pp. 243–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.008> (In Eng.)
17. Crone, E. A., Dahl, R. E., 2012. Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, no. 13, pp. 636–650. (In Eng.)
18. Csikós, C., Steklács, J., 2010. Metacognition-Based Reading Intervention Programs among Fourth-Grade Hungarian Students. A. Efklides, P. Misailidi, eds. *Trends and Prospects in Metacognition Research*. New York: Springer Science + Business Media, pp. 345–366. (In Eng.)
19. Derksen, J., Kramer, I., Katzko, M., 2002. Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, no. 32 (1), pp. 37–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00004-6). (In Eng.)
20. Efklides, A., 2006. Metacognition and Affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, no. 1, pp. 3–14. (In Eng.)
21. Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., Posner, M. I., 2000. Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, no. 9, pp. 288–307. (In Eng.)
22. Flavell, J. H., 1976. Metacognitive aspects of problem solving. L. B. Resnick, ed. *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Publ., pp. 231–236 (In Eng.)
23. Flavell, J. H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, no. 34, pp. 906–911. (In Eng.)
24. Flavell, J. H., 1987. Speculation about the nature and development of metacognition. F. Weinert, R. Kluwe, eds. *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publ., pp. 21–29 (In Eng.)
25. Goleman, Daniel, 1995. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter more Than IQ*. New York: Bantam Books Publ. (In Eng.)
26. Gomes, Ch. M. A., Golino, H. F., Meneses, I. G., 2014. Predicting School Achievement Rather than Intelligence: Does Metacognition Matter? *Psychology*, no. 5, pp. 1095–1110. (In Eng.)
27. Hacker, J., 1998. Teaching new thinking. *Journal of developmental Psychol.*, vol. 5 (In Eng.)
28. Hasselhorn, M., Labuhn, A. S., 2011. Metacognition and Self-regulated Learning. *Encyclopedia of Adolescence*. London: Academic Publ., pp. 223–230. (In Eng.)
29. Mayer, J. D., Salovey, P., 1993. The

- intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, no. 17 (4), pp. 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3) (In Eng.)
30. Martin, R. E., Ochsner, K. N., 2016. The Neuroscience of Emotion Regulation Development: Implications for Regulation. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, vol. 10, pp. 142–148. (In Eng.)
31. Petrides, K. V., Pita, R., Kokkinaki, F., 2007. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, no. 98, pp. 273–289. DOI: [10.1348/000712606X120618](https://doi.org/10.1348/000712606X120618) (In Eng.)
32. Sternberg, R. J., 1986. Inside intelligence. *American Scientist*, no. 74, pp. 137. (In Eng.)
33. Thompson, W., Schellenberg, E., Husain, G., 2004. Decoding speech prosody: D music lessons help? *Emotion*, no. 4 (1), pp. 46–64. DOI: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46> (In Eng.)
34. Van der Stel, M., Veenman, M., 2008. Relation between Intellectual Ability and Metacognitive Skillfulness as Predictors of Learning Performance of Young Students Performing Tasks in Different Domains. *Learning and Individual Differences*, no. 18, pp. 128–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.003> (In Eng.)
35. Van der Stel, M., Veenman, M., 2010. Development of Metacognitive Skillfulness: A Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences*, no. 20, pp. 220–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005> (In Eng.)
36. Veenman, M. V. J., 1993. Intellectual Ability and Metacognitive Skill: Determinants of Discovery Learning in Computerized Environments. Dissertation. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. (In Eng.)
37. Veenman, M. V. J., Beishuizen, J. J., 2004. Intellectual and Metacognitive Skills of Novices While Studying Texts under Conditions of Text Difficulty and Time Constraint. *Learning and Instruction*, no. 14, pp. 621–640. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.004> (In Eng.)
38. Veenman, M. V. J., Kerseboom, L., Imthorn, C., 2000. Test Anxiety and Metacognitive Skillfulness: Availability versus Production Deficiencies. *Anxiety, Stress and Coping*, no. 13, pp. 391–412. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800008248343> (In Eng.)
39. Veenman, M. V. J., Spaans, M., 2005. Relation between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences. *Learning and Individual Differences*, no. 15, pp. 159–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001> (In Eng.)
40. Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., Beishuizen, J. J., 2004. The Relation between Intellectual and Metacognitive Skills from a Developmental Perspective. *Learning and Instruction*, no. 14, pp. 89–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004> (In Eng.)
41. Watkins, M., Lei, P., Canivez, G., 2007. Psychometric Intelligence and Achievement: A Cross-Lagged Panel Analysis. *Intelligence*, no. 35, pp. 59–68. (In Eng.)

Submitted 11.08.2021

Для цитирования: Мельничук М. В., Белогаиш М. А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 89–100.

Цыбулько Алексей Александрович

Старший преподаватель кафедры тактики служебно-боевого применения подразделений, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, tsybulko-79@mail.ru, ORCID 0000-0002-7882-0397, Новосибирск

Дахин Александр Николаевич

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Новосибирск

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ К КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Проблема и цель. Авторами статьи исследована изученность проблемы подготовки курсантов военных институтов к командной деятельности. В основе исследования лежит гипотеза о том, что формирование готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности будет эффективным, если реализовывать его с опорой на системно-деятельностный, компетентностный и рефлексивный подходы в системе военно-профессиональной подготовки курсантов, с учетом требований государственного и социального заказов, нормативно-правового обеспечения, в соответствии с разработанной педагогической моделью, включающей нормативно-целевой, ориентировочно-диагностический, содержательно-технологический и результативно-оценочный компоненты, при условии:

– наличия в военном институте образовательной среды, способствующей освоению курсантами комплекса знаковых систем, ориентированных на командную деятельность как способ управления, форму «креативного напряжения» и метод самообучения;

– рассмотрения готовности к командной деятельности в качестве ключевой компетенции, входящей в состав результатов образования всех учебных дисциплин;

– открытости образовательной среды для педагогических инноваций, в том числе через развитую систему рефлексивной активности обучающихся. В данной статье рассматривается проблема моделирования такого педагогического феномена, как формирование готовности курсантов ВООВО к командной деятельности. Вместе с тем обосновывается необходимость формализации военно-профессионального опыта будущего офицера и валидного соотнесения «готовности» с традиционной компетентностью военнослужащего в процессе обучения курсантов командной деятельности, при этом сформулированы целесообразные компоненты, составляющие оптимальную структуру предполагаемой компетентности, а также разработана модель формирования готовности к командной деятельности курсантов военных институтов, в которой операционально представлен оптимальный диапазон величины активной готовности курсантов, в пределах которого их обучение видится наиболее результативным.

Цель статьи – рассмотреть проблему моделирования формирования готовности выпускников военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности на уровне не ниже запланированного и установить существенные компоненты данного процесса моделирования.

Методология. Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ технологий военно-профессионального обучения, педагогического опыта, сравнение, обобщение, интерпретация, аналогия, моделирование с последующим проектированием критериальной

базы эффективности применения таких технологий при формировании готовности курсантов к командной деятельности.

Результаты исследования. В статье рассмотрена проблема моделирования такого педагогического феномена, как формирование готовности курсантов к командной деятельности. Апробирована педагогическая модель, способствующая формированию готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к командной деятельности в структуре военно-профессиональной подготовки курсантов ВООВО.

Заключение. В работе сделан основной вывод о том, что для обучения курсантов командной деятельности оптимальной является структура компетентности, состоящая из компонентов, способствующих ее формированию. При этом доказана перспективность использования смоделированного и апробированного процесса формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к командной деятельности, обеспечивающего достижение ожидаемого результата на уровне не ниже запланированного.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, командная деятельность, формирование готовности курсантов к командной деятельности, педагогическая модель.

Ведение. Постановка проблемы. Профессиональная деятельность выпускников ВООВО войск национальной гвардии сочетает в себе умения и навыки обобщения и анализа служебной информации, практического ее применения, умение донести подчиненным основы выполнения служебно-боевых задач, соотнося их парадигме ключевых идей воинской службы, научить их грамотным действиям, сформировать у них морально-боевые качества, а также способности к самостоятельному поиску целесообразных решений служебно-боевых задач.

Вместе с тем физиологической основой формируемых навыков и умений курсантов допускаем процесс вовлечения их в организацию и проведение необходимых для этого мероприятий в структурных подразделениях военного института. Готовность курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности формируется неразрывно, в процессе реализации ВООВО образовательной деятельности. При этом основой является развитие комплекса взаимосвязанных процессов – деятельность командования и педагогических работников по обучению и воспитанию курсантов и деятельность курсантов; поэтому разработанная и представленная в статье модель формирования готовности курсантов воен-

ных институтов к командной деятельности приобретает комплексный и циклический характер. Существуют различные подходы проектирования и организации образовательной деятельности, основанные на методике и технологических принципах [14].

Соответствие модели реальному феномену выражается через стартовые положения или гипотезы, с помощью которых характеризуются границы возможных (корректных) при моделировании упрощений. Одним из определяющих показателей адекватности модели является её соотнесённость с реальностью. Для гуманитарных моделей следует помнить, что не существует полного и конечного сведения о гуманитарной (в нашем случае педагогической) системе, поэтому введён специальный термин, характеризующий степень эффективности моделирования. Таковым является валидность: он близок по содержанию понятиям достоверности, адекватности, но не тождественен этим категориям [1].

Целью статьи является установление сущностных компонентов процесса моделирования формирования готовности выпускников военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности на уровне не ниже запланированного, установление сущностных компонентов данного процесса моделирования.

Обзор научной литературы по проблеме. Общепедагогические аспекты, создающие методологическую основу достижения цели нашего исследования, нашли отражение в ряде научных разработок. Вопросам формирования профессиональной готовности курсантов военных институтов посвящены труды И. А. Алёхина, Е. В. Анфалова, А. В. Барабанщикова, В. А. Беловолова, И. А. Федосеевой [1; 3; 5; 6]. Над проблемой моделирования результатов профессионального образования работали Е. А. Алисов, В. А. Болотов, А. Н. Дахин, К. В. Гилева, Т. В. Менг [2; 7; 9; 10; 14]. Важный аспект этой проблематики – исследование социального опыта обучающихся – освещен в работах И. Р. Лазаренко, Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьева, Л. Н. Бережновой [6; 12; 13; 15].

Методология и методы исследования.

Авторы использовали в работе сравнительно-сопоставительный анализ технологий военно-профессионального обучения, педагогического опыта, сравнение, обобщение, интерпретацию, аналогию, моделирование с последующим проектированием критериальной базы эффективности применения таких технологий при формировании готовности курсантов к командной деятельности.

Педагогическая модель формирования у курсантов военных институтов войск национальной гвардии необходимых качеств, которые дают возможность утверждать о сформированной у них готовности к командной деятельности, построена на основе концепции педагогического моделирования А. Н. Дахина, отражающей особенность моделируемых военно-профессиональных феноменов [10].

Результаты исследования, обсуждение. В моделировании профессиональной компетентности авторами учитывались, во-первых, профессиональные знания, опыт познавательной активности, во-вторых, адаптивность, сформированность адаптивного поведения будущего офицера.

В исследовании разработана педагогическая модель формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности, которая представляет собой единство нормативно-целевого, ориентировочно-диагностического, содержательно-технологического и результативно-оценочного компонентов и включает целеполагание в контексте реализации образовательных программ, содержательно-процессуальные компоненты, снабжённые системой обратной связи в соответствии с педагогическими условиями формирования готовности курсантов к командной деятельности, систему педагогического мониторинга, с опорой на положения нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в военных институтах [9; 10; 16].

Разработанная педагогическая модель формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности характеризуется нелинейностью, практикоориентированностью, устойчивостью всех составных компонентов [4; 10] и схематично изображена на рисунке 1.

В представленной модели авторы раскрывают взаимодействие субъектов образовательной деятельности ВООВО. Целесообразно более подробно рассмотреть каждый компонент этой педагогической модели.

Целью нормативно-целевого компонента педагогической модели формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к командной деятельности (рис. 2) является нормативно-целевое регулирование формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности. Функциями компонента является целеполагание, организация процесса формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности и целеобеспечение.

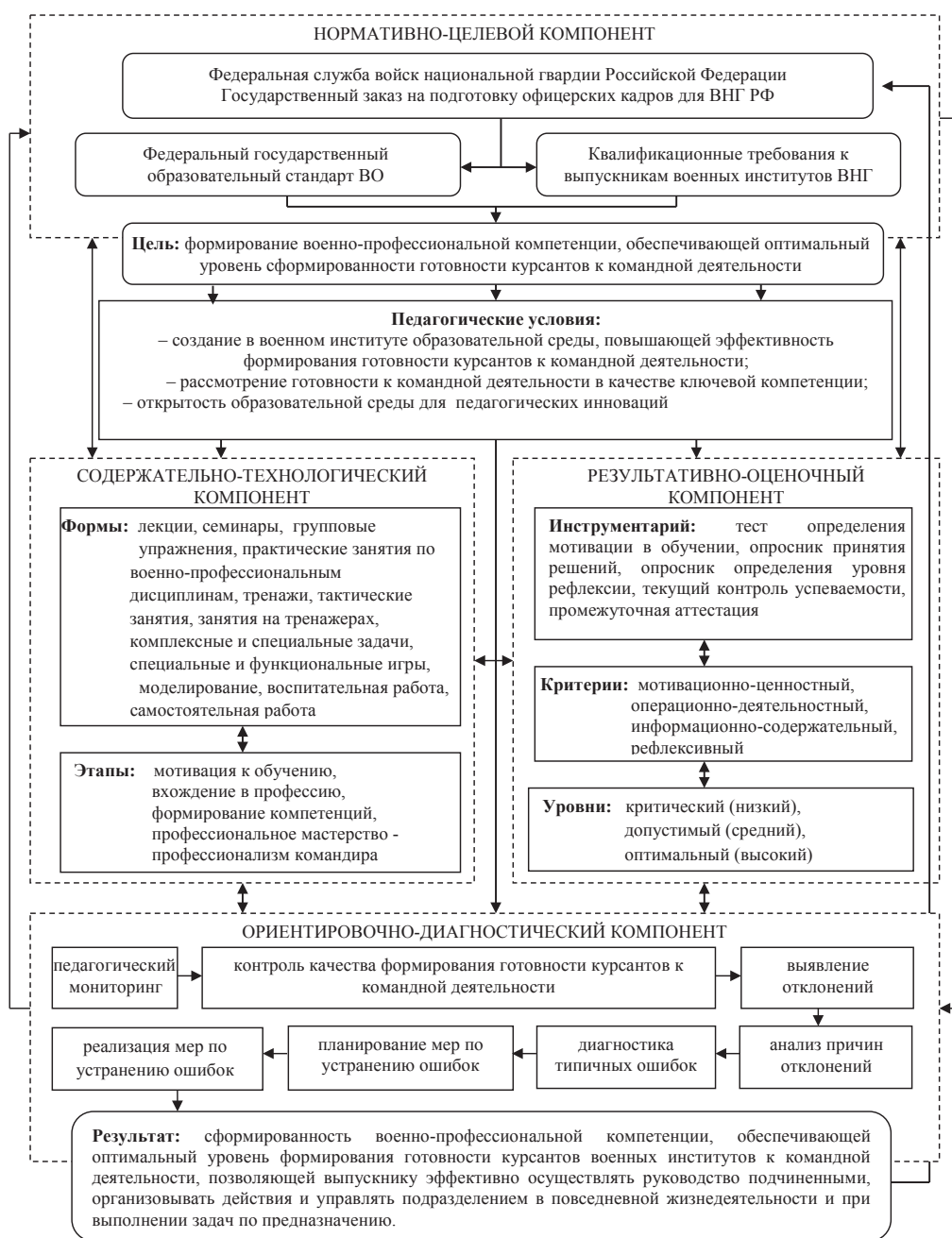


Рис. 1. Модель формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к командной деятельности

PROFESSIONAL TRAINING

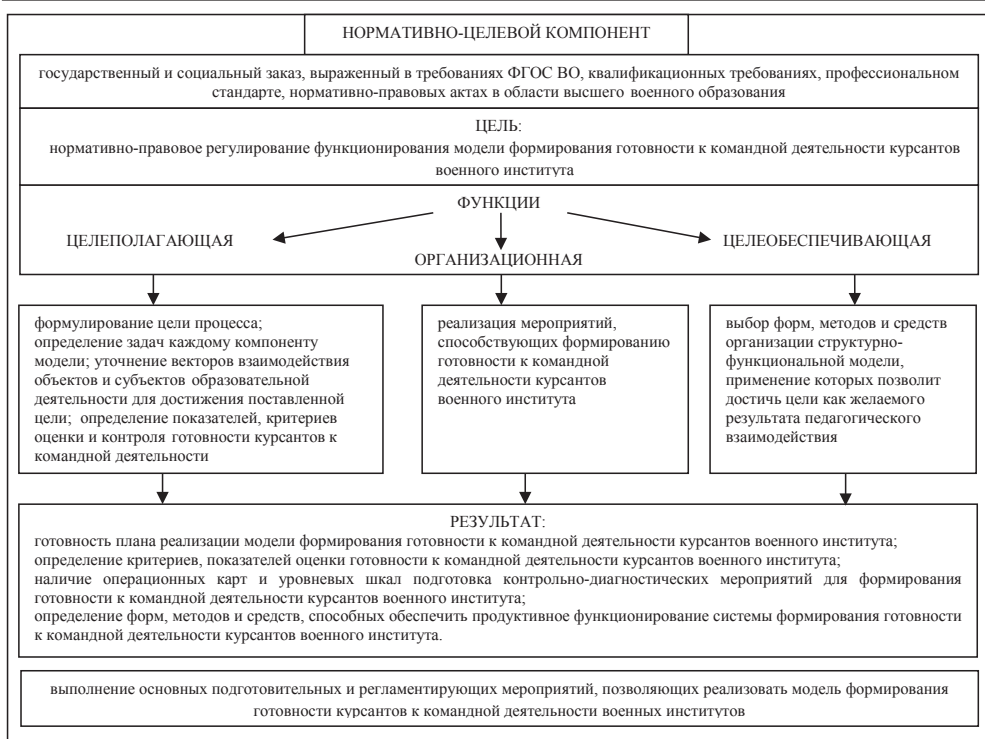


Рис. 2. Структура нормативно-целевого компонента

Целеполагающая функция нормативно-целевого компонента педагогической модели заключается в формулировании цели моделируемого процесса, определении векторов реализации компонентов педагогической модели, последовательности решения задач для достижения поставленной цели, организации взаимодействия субъектов образовательной деятельности, определении показателей, критериев и форм педагогического контроля процесса формирования готовности курсантов к командной деятельности. Целеполагающая функция нормативно-целевого компонента реализуется с опорой на государственный и социальный заказы, выражаемые в требованиях ФГОС, квалификационных требованиях, нормативно-правовых актах, регулирующих образовательную деятельность ВООВО.

Организационная функция нормативно-целевого компонента педагогической

модели реализуется с задачей организации мероприятий, способствующих формированию готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности.

Реализация целеобеспечивающей функции нормативно-целевого компонента педагогической модели гарантирует подбор необходимых форм, средств и методов организации педагогической модели, реализация которых позволит достичь цели как запланированного результата педагогического взаимодействия. При этом решаемыми задачами в рамках нормативно-целевого компонента мы видим:

- составление плана реализации самой педагогической модели;
- выделение критериев, показателей и операций для оценки готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности;

– разработку контрольно-диагностических мероприятий;
 – определение форм, средств и методов, обеспечивающих продуктивную реализацию педагогической модели.

Поставленные задачи командование и педагогические работники военного института решают посредством анализа состояния и реализации учебно-методического обеспечения и нормативно-правовых актов, среднесрочного и перспективного планирования, широкого применения средств и форм учебно-методического обеспечения и информационных технологий.

Таким образом, нормативно-целевой компонент педагогической модели опре-

деляет порядок выполнения регламентирующих мероприятий и основных действий и процедур по подготовке к реализации формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности.

Ориентировочно-диагностический компонент педагогической модели (рис. 3) выполняет ориентировочную, диагностическую и аналитико-коррекционную функции. Целью данного компонента является формирование представления курсантов о видах профессиональной деятельности и целевых установках командной деятельности в частности, диагностика исходного уровня сформированности готовности к командной деятельности.

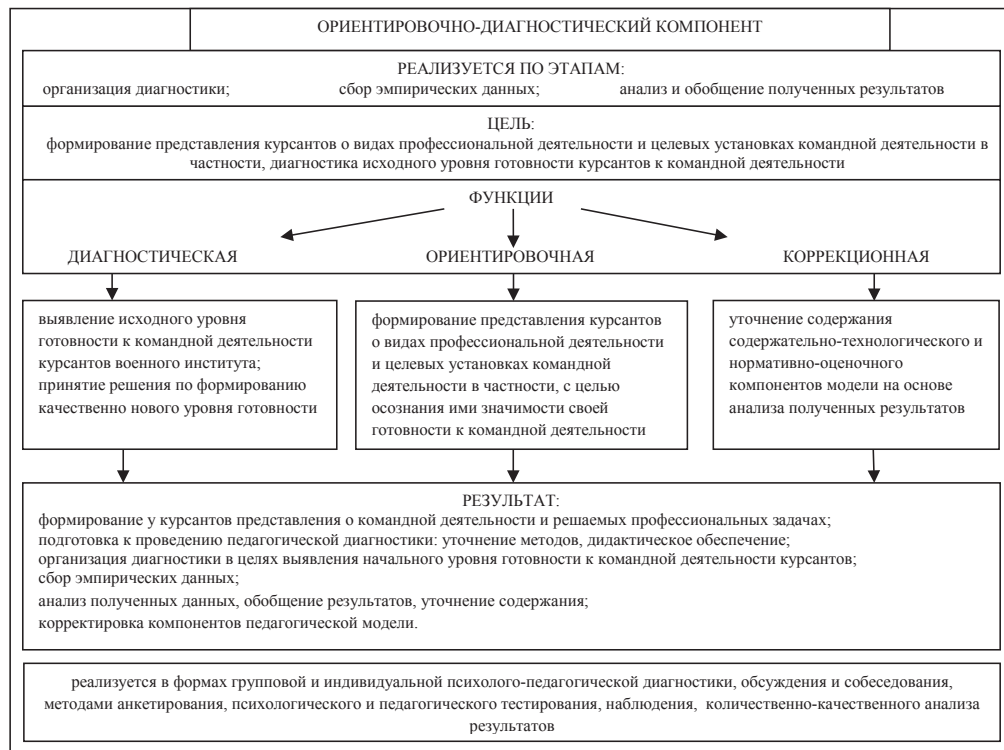


Рис. 3. Структура ориентировочно-диагностического компонента

Ориентировочная функция ориентировочно-диагностического компонента педагоги-

ческой модели заключается в формировании представления курсантов о видах профессио-

нальной деятельности и целевых установках командной деятельности, в частности, с целью осознания обучающимися значимости готовности к командной деятельности.

Диагностическая функция ориентировочно-диагностического компонента педагогической модели направлена на определение исходного уровня сформированности готовности курсантов к командной деятельности и выработку алгоритма по качественному его повышению.

Коррекционная функция ориентировочно-диагностического компонента педагогической модели заключается в уточнении содержания мотивационно-ценностного и содержательно-процессуального компонентов педагогической модели с опорой на педагогический мониторинг.

Функции ориентировочно-диагностического компонента реализуются в формах групповой и индивидуальной психолого-педагогической диагностики, посредством мониторинга педагогического взаимодействия, представленного в операциональном виде. При этом задачи, решаемые в рамках ориентировочно-диагностического компонента, видятся следующие:

- формирование у обучающихся представления о своей будущей профессиональной деятельности [12];
- подготовка к проведению групповой и индивидуальной психолого-педагогической диагностики, ее дидактическое обеспечение [15];
- реализация диагностики (определение уровня успеваемости по общеобразовательным и военно-профессиональным дисциплинам, определение уровня готовности к командной деятельности);
- сбор и анализ полученных данных, обобщение результатов, интерпретация выводов;
- реализация формирования готовности к командной деятельности на этапе вхождения в профессию, адаптация к командной деятельности, мотивация и самомотивация;
- корректировка компонентов педаго-

гической модели (динамика способности к самостоятельному поиску целесообразных решений служебно-боевых задач, динамика способности к обучению подчиненных, умению формировать у подчиненных морально-боевые качества, динамика способности организовать подчиненное подразделение в сплоченную команду, способность к самоорганизации).

Таким образом, реализация ориентировочно-диагностического компонента педагогической модели предполагает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в ориентировочно-диагностических мероприятиях, продуцируя новые формы командной работы, повышающие эффективность служебно-боевой деятельности.

Результатом реализации ориентировочно-диагностического компонента является определение форм, средств и методов формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности.

Содержательно-технологический компонент педагогической модели ориентирован на реализацию мотивационно-ценностной, информационно-технологической и координирующей функций.

Мотивационно-ценностная функция содержательно-технологического компонента педагогической модели направлена на стимулирование потребности курсантов в необходимости формирования требуемых качеств, которые дают возможность говорить об их готовности к командной деятельности как основному виду профессиональной деятельности, а вместе с тем и формирование ценностно-смыслового отношения к будущей профессии [6; 12; 13; 15].

Информационно-технологическая функция содержательно-технологического компонента педагогической модели ориентирована на реализацию поэтапного формирования готовности курсантов военного института к командной деятельности

и обеспечение каждого этапа технологиями, методами и средствами взаимодействия участников образовательного процесса, наполнение образовательной деятельности военного института содержанием.

Координирующая функция содержательно-технологического компонента педагогической модели ориентирована на

определение индивидуальной стратегии по повышению уровня сформированности готовности курсантов к командной деятельности, координацию и реализацию педагогического взаимодействия.

Схематично структура содержательно-технологического компонента педагогической модели представлена на рисунке 4.

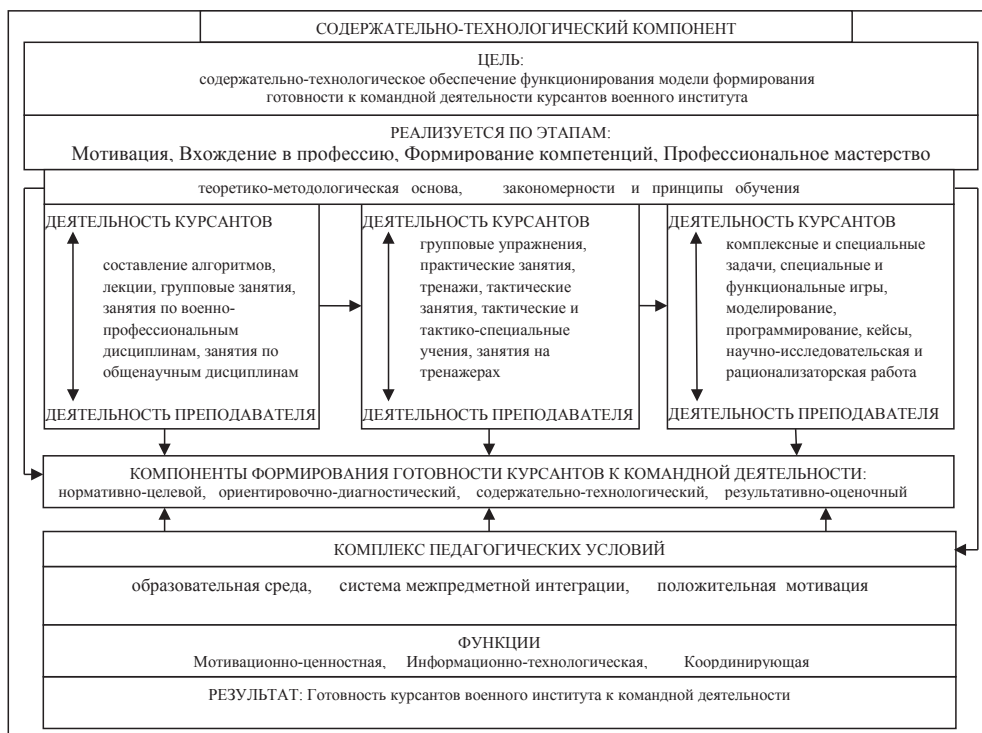


Рис. 4. Структура содержательно-технологического компонента

В рамках содержательно-технологического компонента решаются следующие задачи: определение этапов формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности, разработка и реализация необходимых технологий, анализ промежуточных результатов, внесение необходимых соответствующих корректив в образовательную деятельность по формированию готовности курсантов к командной деятельности.

Вместе с тем уровень сформированности готовности курсантов военных институтов к командной деятельности прямо пропорционален степени ценностно-смыслового отношения курсантов к будущей профессии. Сформированная у курсантов система знаний и умений, предполагающая опыт командной деятельности, проецирует, в том числе, научно-исследовательскую и рационализаторскую работу, потребность обучающихся к овладению необходимыми

для реализации командной деятельности знаниями, умениями и навыками, способность к рефлексии [11].

Результативно-оценочный компонент педагогической модели ориентирован на реализацию оценочной, интерпретационной, корректирующей функций. Цель данного компонента – оценить результативность функционирования педагогической модели и определить уровень сформированности готовности курсантов к командной деятельности.

Оценочная функция результативно-оценочного компонента педагогической модели ориентирована на определение и анализ уровня сформированности готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности и обобщение результатов.

Интерпретационная функция результативно-оценочного компонента педагогической модели ориентирована на интерпретацию выводов по результатам анализа уровня сформированности готовности курсантов к командной деятельности.

Корректирующая функция результативно-оценочного компонента педагогической модели ориентирована на определение корректирующих мероприятий, содержательного наполнения и их реализации.

Результативно-оценочный компонент педагогической модели реализуется в формах психолого-педагогической диагностики, обсуждения и собеседования, методами тестирования, анкетирования, наблюдения, экспертной оценки, анализа и обобщения результатов.

Схематично структура результативно-оценочного компонента педагогической модели представлена на рисунке 5.

При этом в рамках результативно-оценочного компонента решаются задачи по выполнению диагностических процедур определения уровня сформированности готовности курсантов военных институтов к командной деятельности, сопоставлению исходных, промежуточных и итоговых ре-

зультатов, обобщению результатов, интерпретации выводов, определению необходимых корректирующих мероприятий.

Результативно-оценочный компонент позволяет определить эффективность функционирования педагогической модели в целом через результат – уровень сформированности готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности.

Проведенный теоретико-методологический анализ педагогической литературы позволяет нам выделить следующие основные дидактические условия реализации модели формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности:

- повышение степени самоорганизации курсантов через мотивационную направленность процесса формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности;

- включение в структуру образовательной среды процессов формирования у курсантов готовности к командной деятельности, как навыка, приобретаемого обучающимися на всех военно-профессиональных дисциплинах, в ходе учебных занятий, в процессе организации самостоятельной работы, в том числе при выполнении обязанностей службы, общеучебного навыка;

- возможность приобретения курсантами когнитивного опыта посредством решения профессионально-ориентированных задач в образовательной деятельности.

Дидактическая ценность спроектированной педагогической модели формирования готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к командной деятельности заключается в том, что курсанты усваивают предмет или элемент воинского уклада в контексте военно-профессиональной и общественной деятельности, синтезируя материал разных дисциплин и повседневной службы вокруг идеи служения Отечеству, преданности воинскому долгу,

взаимопомощи и взаимовыручки, что является важнейшим структурным компонентом профессиональной деятельности будущего офицера, командира [5].

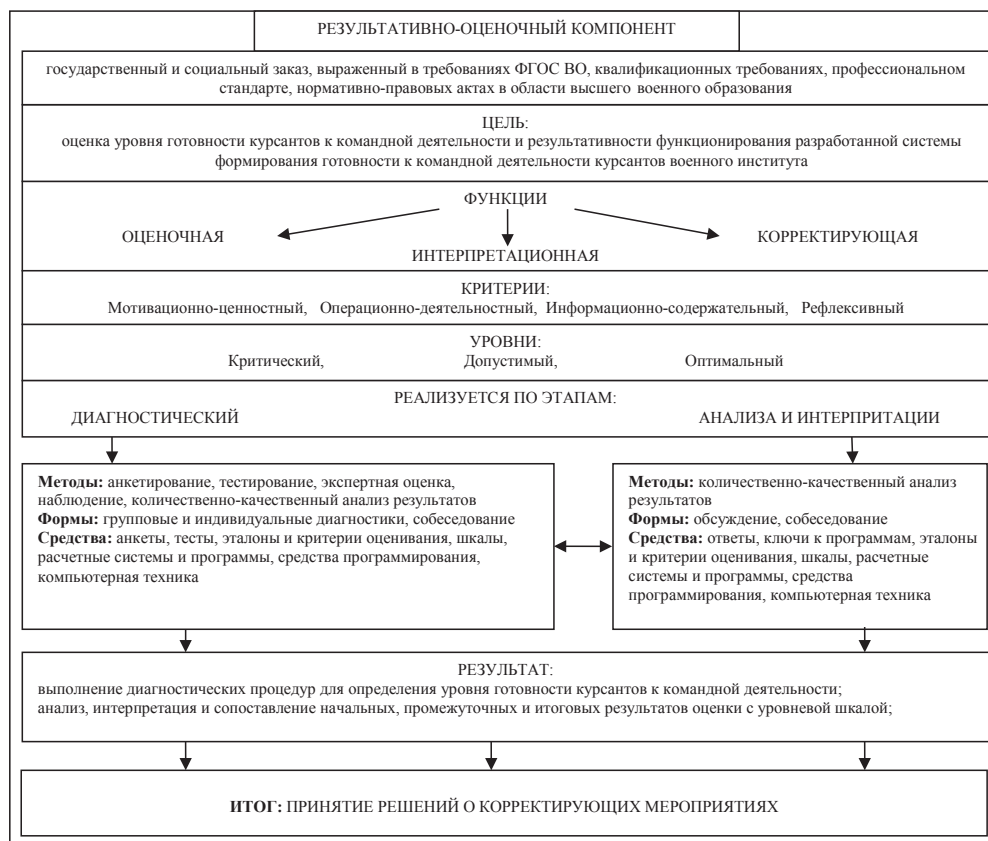


Рис. 5. Структура результативно-оценочного компонента

Вместе с тем в результате психолого-педагогического анализа теоретико-методологических аспектов формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к командной деятельности, подробного рассмотрения характеристик и особенностей реализации педагогических условий мы обнаружили, что педагогическая система, выражающаяся в модели формирования готовности к командной деятельности курсантов военных институтов, определяет общую стратегию решения педагогических задач через личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентност-

ный подходы, обуславливая тем самым особенности моделируемой педагогической системы [10].

Заключение. Данное исследование посвящено вопросам проектирования, апробации и реализации педагогических условий формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к командной деятельности.

В контексте реализации педагогических условий формирования готовности курсантов к командной деятельности, в исследовании смоделирован процесс формирования готовности курсантов к командной

деятельности, определены и обоснованы критерии и показатели сформированности готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии к командной деятельности, представленные через разработанную модель формирования готовности курсантов к командной деятельности, которая включает: а) целеполагание в контексте реализации образовательных программ; б) содержательно-процессуаль-

ные компоненты, снабжённые системой обратной связи в соответствии с педагогическими условиями формирования готовности курсантов военных институтов к командной деятельности; в) систему педагогического мониторинга, основанного на положениях руководящих документов, регламентирующих образовательную деятельность в военных институтах войск национальной гвардии.

Библиографический список

1. Алёхин И. А., Тренин И. В. Актуальные тенденции воспитания обучения в военных вузах на основе информационных ресурсов // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 1 (22). – С. 7–10. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-7-10.
2. Алисов Е. А. К проблеме проектирования мультимодальной образовательной среды: поиск методологических и технологических оснований // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти академика В. А. Сластёнина (Новосибирск, 26–27 сентября 2019 г.) / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой; Мин-во науки и высшего образования РФ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – С. 30–34.
3. Анфалов Е. В. Совершенствование рефлексивных и прогностических умений курсантов военных вузов в процессе подготовки к профессиональной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. – Самара, 2017. – С. 142–144.
4. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.
5. Барабанчиков А. В., Давыдов В. П., Конюхов Н. И., Феденко Н. Ф. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии. – М.: ВПА им. В. И. Ленина, 1987. – 136 с.
6. Бережнова Л. Н., Федосеева И. А., Тарасов Д. Ю. Понимание коммуникативного поведения курсантов – важное направление воспитательной работы // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 425–447.
7. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
8. Ваганова Н. О., Лопаткин В. М. Модель педагогической интеграции в системе университетского комплекса // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 7. – С. 85–90.
9. Гилева К. В., Айзман Н. И., Чокотов Е. Н., Айзман Р. И. Динамическая модель формирования профессиональной успешности личности (на примере военнослужащих) // Философия образования. – 2020. – № 3, Т. 20. – С. 47–67.
10. Дахин А. Н. Моделирование результатов военно-профессионального образования // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2016. – № 4 (9). – С. 77–82.
11. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 34–44.
12. Лазаренко И. Р., Буховец А. В., Федурлов Б. А. Особенности патриотического воспитания будущих сотрудников полиции на историческом идеале личности // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 4 (23). – С. 109–113.
13. Лаврентьева З. И., Ноздрачёв А. А. Педагогические принципы формирования анти-

коррупционной позиции младшего командного состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 126–128.

14. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 98 с.

15. Ромм Т. А., Подлиняев О. Л., Шишарина Н. В. Гуманитарная экспертиза как составляющая гигиенической оценки инновационных педагогических технологий // Современный ученый. – 2020. – № 3. – С. 109–114.

16. Цыбулько А. А. Структурно-функциональная модель формирования готовности к командной деятельности курсантов военных институтов // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XII Межвузовской

научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2020. – Ч. 2. – С. 303–307.

17. Dlouha J. Competences to Address SDGs in Higher Education. A Reflection on the Equilibrium between Systemic and Personal Approaches to Achieve Transformative Action // Sustainability. – 2019. – Т. 11, № 13. – 3664 p.

18. Glaesser J. Competence in educational theory and practice: a critical discussion // Oxford Review of Education. – 2019. – Т. 45, № 1. – P. 70–85.

19. Klemm G. O. An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. – Boston, 1977. – 230 p.

20. Wessels I., Gess C., Deicke W. Competence Development Through Inquiry-Based Learning // Inquiry-Based Learning–Undergraduate Research. – Springer, Cham, 2019. – P. 59–69.

Поступила в редакцию 12.07.2021

Tsybulko Alexey Alexandrovich

Senior Lecturer of the Department of Service-Combat Tactics, Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, tsybulko-79@mail.ru, ORCID 0000-0002-7882-0397, Novosibirsk

Dakhin Alexandr Nikolaevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Novosibirsk

MODELING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF CADETS OF MILITARY INSTITUTIONS OF THE TROOPS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION FOR COMMAND ACTIVITY

Abstract. Problem and Aim. The article considers the problem of modeling such a pedagogical phenomenon as the cadet's readiness for command activity. The military professional experience of the future officer was formalized and the correlation of "readiness" with the traditional competence of the military man was validated. The essential components of the modeling process of the cadet's readiness for command activity are established, the criteria for the effectiveness of such modeling are determined.

The purpose of the article is establish the essential components of the process of modeling the readiness of the cadet for command activity, determine the criteria for the effectiveness of such modeling.

Methodology. Research methods: comparative analysis of military-vocational training technologies, highlighting the essential intentions of the cognitive plan in them, followed by designing a criteria base for the effectiveness of using such technologies in the formation of cadets' readiness for command activities.

The article considers the problem of modeling such a pedagogical phenomenon as the cadet's readiness for command activity. The military professional experience of the future officer was formalized and the correlation of "readiness" with the traditional competence of the military man was validated. The essential components of the modeling process of the cadet's readiness for command activity are established, the criteria for the effectiveness of such modeling are determined.

Keywords: military professional training, teamwork, competence, personality-oriented training.

References

1. Alekhin, I. A., Trenin, I. V., 2018. Current trends in education education in military universities based on information resources. *Educational resources and technologies*, no. 1 (22), pp. 7–10. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-7-10. (In Russ.)
2. Alisov, E. A., 2019. On the problem of designing a multimodal educational environment: the search for methodological and technological foundations. *Pedagogical education: challenges of the XXI century: collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of Academician V. A. Slastenin (Novosibirsk, 26–27 September, 2019) / Novosibirsk: NSPU Publ.*, pp. 30–34. (In Russ.)
3. Anfalov, E. V., 2017. Improvement of reflective and predictive skills of cadets of military universities in the process of preparation for professional activity. *Topical issues of modern pedagogy: materials of the X Intern. scientific. conf. Samara*, pp. 142–144. (In Russ.)
4. Baydenko, V. I., 2006. Revealing the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design of the state educational standard of higher education of a new generation. *Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists Publ.*, 54 p. (In Russ.)
5. Barabanshchikov, A. V., Davydov, V. P., Konyukhov, N. I., Fedenko, N. F., 1987. *Methods of researching the problems of military pedagogy and psychology*. Moscow: MPA name of V. I. Lenin Publ., 136 p. (In Russ.)
6. Berezhnova, L. N., Fedoseeva, I. A., Tarasov, D. Yu., 2019. Understanding the communicative behavior of cadets is an important direction of educational work. *Prospects for Science and Education*, no. 4 (40), pp. 425–447. (In Russ.)
7. Bolotov, V. A., Serikov, V. V., 2003. Competence model: from idea to educational program. *Pedagogy*, no. 10, pp. 8–14. (In Russ.)
8. Vaganova, N. O., Lopatkin, V. M., 2020. Model of pedagogical integration in the system of the university complex. *Pedagogy*, vol. 84, no. 7, pp. 85–90. (In Russ.)
9. Gileva, K. V., Aizman, N. I., Chokotov, E. N., Aizman, R. I., 2020. Dynamic model of the formation of a person's professional success (on the example of military personnel). *Philosophy of Education*, no. 3, vol. 20, pp. 47–67. (In Russ.)
10. Dakhin, A. N., 2016. Modeling the results of military vocational education. *Humanitarian problems of military affairs*, 4 (9), pp. 77–82. (In Russ.)
11. Zimnyaya, I. A., 2005. Social and professional competence as an holistic result of professional education (idealized model). *Problems of education quality*. Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists Publ., pp. 34–44. (In Russ.)
12. Lazarenko, I. R., Bukhovets, A. V., Fedulov, B. A., 2019. Features of patriotic education of future police officers on the historical ideal of personality. *Management of sustainable development*, no. 4 (23), pp. 109–113. (In Russ.)
13. Lavrentyeva, Z. I., Nozdrachev, A. A., 2020. Pedagogical principles of the formation of the anti-corruption position of the junior command staff of the private security forces of the National Guard of the Russian Federation. *World of Science, Culture, Education*, no. 1 (80), pp. 126–128. (In Russ.)
14. Meng, T. V., 2011. Study of the educational environment: problems, approaches, models. *St.*

Petersburg: Russian State Pedagogical University name of A. I. Herzen Publ., 98 p. (In Russ.)

15. Romm, T. A., Podlinyaev, O. L., Shisharina, N. V., 2020. Humanitarian expertise as a component of hygienic assessment of innovative pedagogical technologies. *Modern scientist*, no. 3, pp. 109–114. (In Russ.)

16. Tsybulko, A. A., 2020. Structural-functional model of formation of readiness for command activity of cadets of military institutions. Directions and prospects for the development of education in military institutions of the troops of the National Guard of the Russian Federation. Collection of scientific articles of the XII Interuniversity scientific-practical conference with international participation. Part 2. Novosibirsk, pp. 303–307. (In Russ.)

17. Dlouha, J., 2019. Competences to Address

SDGs in Higher Education. A Reflection on the Equilibrium between Systemic and Personal Approaches to Achieve Transformative Action. *Sustainability*, vol. 11, no. 13, 3664 p. (In Eng.)

18. Glaesser, J., 2019. Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, vol. 45, no. 1, pp. 70–85. (In Eng.)

19. Klemp, G. O., 1977. An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. Boston, 230 p. (In Eng.)

20. Wessels, I., Gess, C., Deicke, W., 2019. Competence Development Through Inquiry-Based Learning. *Inquiry-Based Learning—Undergraduate Research*. Springer, Cham, pp. 59–69. (In Eng.)

Submitted 12.07.2021

Для цитирования: *Цыбулько А. А., Дахин А. Н.* Моделирование процесса формирования готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии России к командной деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 6. – С. 101–114.

DOI 10.15293/1813-4718.2106.12

УДК 372.016:741*40+376.3

Жуйкова Ольга Викторовна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Инженерная графика, профессиональная педагогика и технология рекламы», Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, zhuykovaolga2012@mail.ru, ORCID 0000-0002-0609-0217, Ижевск

Красавина Юлия Витальевна

Кандидат педагогических наук, директор Центра инклюзивного обучения, Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, juliadamask@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9250-7631, Ижевск

Пономаренко Екатерина Петровна

Старший преподаватель кафедры «Английский язык», Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, catrep@mail.ru, ORCID 0000-0002-8764-8998, Ижевск

МЕТОДИКА И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ¹

Аннотация. В Ижевском государственном техническом университете имени М. Т. Калашникова для студентов с нарушением слуха традиционная методика преподавания графических дисциплин в настоящее время дополняется разработанным дистанционным курсом по начертательной геометрии, размещенным на сайте <http://ee.istu.ru>. Использование новых форм обучения – адаптированных видеолекций – позволяет поднять на новый уровень обучение слабослышащих студентов, расширяет практические возможности применения информационно-коммуникационных технологий.

Материалы и методы. В данной статье авторы публикуют предварительные результаты опроса студентов с нарушением слуха, работа которых была организована с помощью традиционной методики с элементами электронного обучения, методики, основанной на применении 3D-моделей посредством технических средств дистанционного обучения, методики, основанной на применении видеолекций с помощью сурдопереводчика и видеолекций с помощью бегущей строки. Результаты представлены на основе тестирования, анкетирования студентов и педагогического наблюдения.

Результаты исследования. С целью анализа эффективности предложенных методик, их удобства и доступности для студентов проведен опрос «Мнение студентов о средствах обучения». Студенты с нарушением слуха отметили положительные стороны разработанных видеолекций с помощью сурдопереводчика и видеолекции с помощью бегущей строки. Студенты отметили, что видеолекции с помощью бегущей строки в дистанционном курсе так же легко воспринимаются, как и объяснение у доски с помощью сурдопереводчика при очном (традиционном) обучении. Наличие в дистанционном курсе 3D-моделей помогло студентам в представлении форм поверхностей, наглядности изображения деталей.

¹ Мы выражаем благодарность Российскому Фонду Фундаментальных Исследований за предоставление возможности публикации данной статьи в рамках гранта № 19-013-00701 «Исследование особенностей восприятия и обработки информации студентами с нарушением слуха в зависимости от вида ее носителя».

Заключение. Современная методика преподавания графических дисциплин для студентов с нарушением слуха предполагает использование значительного объема наглядных визуальных материалов, которые в рамках аудиторной работы представлены в виде рабочей тетради, презентаций, трехмерных моделей, а в рамках самостоятельной работы – в материалах дистанционного курса. При этом для разработки авторских видеолекций необходима тщательная проработка материала: как его содержания, так и методических аспектов организации обучения и контроля. Также необходимо учитывать особенности восприятия визуальной информации глухими и слабослышащими студентами, скорость и объем восприятия информации (частота субтитров, расположение экрана с сурдопереводчиком и т. д.). В зависимости от конкретных условий и обстоятельств обучения может быть использована та или иная методика или их сочетание.

Ключевые слова: методика и средства обучения, электронный учебный курс, графическая подготовка, начертательная геометрия, видеолекции, обучение студентов с нарушением слуха.

Введение, постановка проблемы. Качественная подготовка инженера невозможна без изучения графических дисциплин, технология обучения которым нуждается в корректировке и оптимизации. Особенно актуальной данная задача становится в области инклюзивного образования, в частности, обучения графическим дисциплинам студентов с нарушением слуха.

В настоящее время методика преподавания графических дисциплин для студентов с нарушением слуха дополняется разработанными дистанционными курсами по начертательной геометрии и инженерной и компьютерной графике на базе системы электронного обучения ИжГТУ имени М. Т. Калашникова (Moodle на сайте <http://ee.istu.ru>), созданием видеолекций с помощью сурдопереводчика и видеолекций с помощью бегущей строки. Базовым средством дистанционного обучения являются информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), которые обеспечивают качественную визуализацию информации и предлагают эффективные средства представления информации как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов [1; 2; 4; 5; 6; 13; 14].

Обзор литературы по проблеме. Вопросы совершенствования методики преподавания графических дисциплин для слабослышащих студентов изучались в работах Р. Р. Анамовой, А. А. Волкова,

О. В. Жуйковой, И. Н. Луниной, М. В. Покровской, О. А. Орешкиной, А. Г. Станевского, О. Р. Ситникова, Г. К. Хотиной и др. Проблемы, рассматриваемые в исследованиях, затрагивают различные аспекты теории и методики преподавания дисциплин графического профиля в технических вузах: привлечение к научно-технической работе [10], мультимедийных, информационных, компьютерных технологий и презентаций [2; 9; 6; 7; 8; 11], активных и интерактивных форм и методов [12], применение дистанционных образовательных технологий, 3D-моделирование [3; 4] и многое др.

Возможности ИКТ применительно к студентам с нарушением слуха при изучении графических дисциплин осознаются многими преподавателями. В работе [2] исследуется новая концепция обучения студентов – инвалидов по слуху, в основе которой лежит сочетание элементов проектной деятельности с ИКТ, обеспечивающих формирование ключевых профессиональных и общекультурных компетенций.

В работе М. В. Покровской освещены вопросы организации научно-технической работы слабослышащих студентов по геометро-графическим дисциплинам [10]. Студенты принимают участие в научных конференциях с докладами, в которых представлены разнообразные аспекты инженерного творчества.

Методика развития пространственного воображения студентов инженерных специальностей, основанная на использовании виртуальных трехмерных моделей, рассмотрена в статье Р. Р. Анамовой с соавторами [11]. По результатам эксперимента авторы статьи сделали вывод, что характер среды – виртуальная или реальная – не оказывает существенного влияния на ориентацию студентов в пространстве, то есть использование виртуальных моделей при обучении инженерной графике может быть таким же эффективным, как и применение реальных деталей.

Некоторые работы [12] посвящены специализированному образовательному – реабилитационному комплексу по дисциплине «Инженерная и компьютерная графика», который разрабатывается и внедряется в рамках работы по созданию безбарьерной образовательной среды и обеспечению качественного инклюзивного обучения для студентов с нарушением слуха.

Эффективность цифровых образовательных платформ изучалась многими учеными, полученные ими результаты представляют значительную ценность для педагогической практики [7; 8; 13; 14]. Для более эффективного усвоения информации необходимо учитывать особенности ее восприятия, в частности ее расположение, цветовые решения, комбинирование разных видов представления информации, форму ее изложения (логику и последовательность), задействованность критического мышления, соответствие уровня сложности [5; 6].

Методология и методы исследования.

На основе проведенного анализа и сравнения описанных в литературе методов и средств обучения графическим дисциплинам авторами предложено использовать различные методики проведения занятий для студентов с нарушением слуха по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика», сущность которых раскрывается ниже.

Традиционная методика с элементами электронного обучения.

Во время проведения аудиторных лекционных занятий преподаватель использует компьютер, подключенный к мультимедиа-проектору, изображение от которого выводится на экран или электронную доску. Таким образом, мультимедийная презентация представлена на большом экране, помимо этого, на индивидуальных компьютерах студентам предоставлено пособие с материалами лекции в электронном виде. В учебном процессе, особенно на начальном этапе, используются и традиционные чертежные инструменты (линейка, циркуль, мел) для построения чертежей на доске. Как показывает практика, сочетание данных инструментов способствует лучшему пониманию процесса создания чертежей у данной категории студентов. Преимуществом использования компьютерных технологий в учебном процессе является улучшенная наглядность учебного материала, средства компьютерной графики и анимации помогают развить пространственное и образно-логическое мышление. Занятия для студентов с нарушением слуха обеспечены сурдопереводом, при этом текст лекции предоставляется переводчику заблаговременно для подготовки терминов, сложных для объяснения. При проведении занятия важно помнить об обратной связи, материал разбивается на смысловые блоки, после каждого из которых преподаватель задает уточняющие вопросы и получает обратную связь. При необходимости сложные моменты объясняются еще раз.

В качестве самостоятельной работы студентам предлагается выполнить письменный конспект, включающий отображение плана лекции, основных терминов, понятий и определений, кроме того, построения на опорных чертежах ведутся в распечатанных индивидуальных рабочих тетрадях. Это уменьшает время на перечерчивание чертежей, что особенно актуально в современных реалиях ввиду сокращения часов

на аудиторную работу при реализации программ бакалавриата.

Цель практических занятий по начертательной геометрии – получение навыков решения графических заданий, для этого работа ведется в распечатанных индивидуальных рабочих тетрадях. При этом решение задач включает совместное решение типовых задач вместе с преподавателем, особенно на начальном этапе, самостоятельную работу, дополнительные задачи и проверку выполненных заданий. При разработке рабочей тетради для студентов с инвалидностью по слуху необходимо учитывать некоторые особенности, характерные для данной группы обучающихся. Это, в первую очередь, разный уровень общеобразовательной подготовки, затруднение в понимании читаемого текста, замена слов не по смыслу, а по внешнему сходству, неуверенность в своих возможностях, боязнь изучения нового. Поэтому при составлении условия задач текстовая информация нуждается в переработке. Необходимо подбирать простые и доступные слова, говорить простыми нераспространенными предложениями.

Отдельно необходимо отметить психологические аспекты проведения занятий – преподавателю приходится прилагать больше усилий для удержания внимания студентов, чаще менять виды работ, обращаться за обратной связью, создавать позитивную и мотивирующую обстановку, которая дает почувствовать студентам ситуацию успеха и свою интеллектуальную состоятельность.

Что касается лабораторных работ по инженерной графике, то они выполняются в компьютерном классе кафедры, где каждый студент обеспечен своим рабочим местом. Цель лабораторных работ – приобретение навыков графических построений в графическом редакторе КОМПАС-график. Из практического опыта известно, что при условии успешной подготовки студентов к решению графических задач на прак-

тических занятиях, студенты быстро овладевают навыками работы с программой и достигают в ней значительных успехов. По нашему мнению, навыкам работы в графических редакторах следует уделять большое внимание, так как в данной области студенты с нарушением слуха чувствуют себя уверенно и могут эффективно использовать свои умения для профессиональной самореализации.

Традиционная методика преподавания графических дисциплин дополняется разработанными электронными курсами по начертательной геометрии и инженерной графике, которые размещены на базе системы электронного обучения ИжГТУ имени М. Т. Калашникова (Moodle на сайте <http://ee.istu.ru>). Электронный курс включает: учебные презентации, конспект лекций, рабочую тетрадь с заданиями, электронные учебно-методические пособия, рисунки, чертежи, учебные макеты, справочники, сборники ГОСТ [4]. Эффективность использования электронных курсов заключается в том, что обеспечивается индивидуализация учебного процесса (темп, повторение пройденного, тренировка навыков), наглядный контроль и возможность получения синхронной и асинхронной обратной связи. Создавая электронный курс, для слабослышащих студентов мы ориентировались на дистанционную поддержку аудиторных занятий, обеспечение возможности неоднократного повторения пройденного материала и создание нелинейного обучения: предоставление дополнительных заданий для студентов с высокой успеваемостью и тренировка навыков решения типовых задач для отстающих студентов.

Методика, основанная на применении 3D-моделей посредством технических средств дистанционного обучения. Для студентов с нарушением слуха важно увидеть материальное представление абстрактных геометрических объектов, таким образом они могут дать оценку их форме и геометрическим особенностям до того,

как начнут выполнять графические построения. Для данной задачи используются трехмерные модели, которые далее присутствуют в задачах для решения на занятиях. Модели необходимых размеров получают посредством аддитивных технологий. Разработка трехмерных моделей осуществляется в таких системах, как КОМПАС-3D, SolidWorks и др. Далее подготовленные модели печатаются на FDM-принтере.

Подход, основанный на использовании модельного фонда, созданного с помощью технологии 3D-печати, применим и на начальном этапе изучения инженерной графики. Цельные и разборные макеты деталей и сборочных единиц улучшают понимание следующих тем: построение изображений: виды, разрезы, сечения; виды соединений: болтовое; винтовое; шпилечное; шпоночное; чертеж детали; сборочный чертеж.

Однако в условиях COVID-19 и неизбежного перехода к дистанционному обучению были необходимы альтернативные средства представления трехмерных моделей. С учетом данной необходимости, разработанный электронный курс по начертательной геометрии и инженерной графике дополнялся новыми учебными элементами [3]. По каждой теме были разработаны методические рекомендации и пошаговые инструкции в виде последовательных изображений, в формате анимации или презентации. Отдельно стоит упомянуть использование трехмерной компьютерной графики и анимации. Данные средства способствуют эффективному изучению начертательной геометрии и инженерной графики, за счет развития пространственного мышления студентов, обеспечивают наглядность и осознанное отображение пространственных объектов на плоскости.

Отдельно при дистанционном обучении необходимо отметить важность обратной связи и поддержки обучения. В онлайн-формате обратная связь осуществляется в разных формах: автоматизированная обратная связь по неправильным ответам

в тестовых заданиях, комментарии преподавателя для заданий, которые требуют проверки «вручную». Поддержка реализуется в виде консультирования на платформе Zoom с присутствием сурдопереводчика, по электронной почте и в системе Moodle с помощью чата. Кроме того, сурдопереводчик является куратором, который следит за успеваемостью и своевременным выполнением заданий.

Методика, основанная на применении видеолекций с помощью сурдопереводчика и с помощью бегущей строки. С 2020 г. велась большая работа по созданию видеолекций по начертательной геометрии для студентов с нарушением слуха. Для данной группы студентов присутствие в видеолекциях сурдопереводчика, бегущей строки, визуального сопровождения крайне необходимо. Длительность видеолекции не более 15 минут. Видеолекции размещены в дистанционном курсе на платформе Moodle на сайте <http://ee.istu.ru>. В результате использования разработанных видеолекций в данном формате студенты получают возможность просматривать их не только на стационарных персональных компьютерах, но и в браузерах мобильных устройств в любом месте, в любое время через глобальную сеть Интернет.

Результаты исследования, обсуждение. С целью анализа эффективности предложенных методик, их удобства и доступности для студентов проведен опрос «Мнение студентов о средствах обучения». В опросе приняли участие 12 глухих и слабослышащих студентов первого курса, обучающихся по направлению 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» и изучающих начертательную геометрию и инженерную графику. В начале семестра обучение проводилось в очной форме по традиционной методике с элементами дистанционного обучения. В условиях пандемии группа стала заниматься в дистанционном формате с применением 3D-моделей.

В течение 2021 г. в дистанционный курс добавлялись разработанные видеолекции с сурдопереводчиком и видеолекции с помощью бегущей строки. Результаты опроса студентов, изучавших начертательную геометрию и инженерную графику, следующие:

1) среди студентов с нарушением слуха, прослушавших лекции по начертательной геометрии, 60 % отметили, что видеолекции с помощью бегущей строки в дистанционном курсе, так же легко воспринимаются, как и объяснение у доски с помощью сурдопереводчика при очном (традиционном) обучении, а 40 % отметили, что видеолекции с сурдопереводчиком в дистанционном курсе им более понятны. Но студенты отметили, что традиционная форма обучения в аудитории с преподавателем и сурдопереводчиком им более предпочтительна, так как можно переспросить, несколько раз преподаватель может объяснить, сурдопереводчик может пояснить сложные понятия тактилем;

2) среди достоинств работы с конспектом лекций отмечено следующее: рабочая тетрадь «Конспект лекций» очень удобна при заполнении как на занятии в очной форме по традиционной методике, так и при работе в дистанционном курсе с помощью видеолекций. Часть студентов (35 %) указали, что наличие сурдопереводчика крайне необходимо, а 65 % студентов отметили положительные стороны наличия бегущей строки;

3) при выполнении графических заданий по начертательной геометрии на тему «Позиционные задачи. Пересечение геометрических тел плоскостями» студенты отметили, что подробные пошаговые инструкции в дистанционном курсе помогли им выполнить домашнее задание «Фигуры с вырезом». Также отмечено, что наличие в дистанционном курсе 3D-моделей помогло студентам в представлении форм поверхностей, наглядности изображения деталей;

4) при выполнении тестовых заданий 75 % студентов отметили, что в дистанционном курсе им легче отвечать, чем на занятии при очном обучении, 25 % студентов сказали, что не видят разницы при ответе на вопросы в аудитории или дистанционно.

Заключение. Наш опыт разработки и внедрения электронного учебного курса по начертательной геометрии для слабослышащих студентов технического вуза позволяет утверждать, что с использованием дистанционных технологий эффективность обучения возрастает. Включение элементов дистанционного обучения позволяет выгодно использовать такие его преимущества, как четкая структура курса дисциплины, ссылки на дополнительные источники информации, широкий спектр методов иллюстрации и демонстрации материала, работа с ключевыми категориями тем, наличие обратной связи с обучающимися в период пандемии (интерактивный опрос, тестовые задания с комментариями, консультирование и обсуждение с использованием соответствующих инструментов (форума, чата и т. д.).

Современная методика преподавания графических дисциплин для студентов с нарушением слуха предполагает использование значительного объема наглядных визуальных материалов, которые в рамках аудиторной работы представлены в виде рабочей тетради, презентаций, трехмерных моделей, а в рамках самостоятельной работы – в материалах дистанционного курса. При этом для разработки авторских видеолекций необходима тщательная проработка материала, как его содержания, так и методических аспектов организации обучения и контроля. Также необходимо учитывать особенности восприятия визуальной информации глухими и слабослышащими студентами, скорость и объем восприятия информации (частота субтитров, расположение экрана с сурдопереводчиком и т. д.). В зависимости от конкретных условий и обстоятельств обучения может быть ис-

пользована та или иная методика или их сочетание. Это обеспечит лучшее понимание сложного материала, возможность индивидуального подхода к обучению и будет

способствовать повышению качества обучения графическим дисциплинам и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Дочкин С. А., Мичурина Е. С.* Технологии визуализации знаний как необходимый аспект подготовки преподавателей университета // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2014. – № 3 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vizualizatsii-znaniy-kak-neobhodimyy-aspekt-podgotovki-prepodavateley-universiteta> (дата обращения: 10.04.2021).
2. *Волков А. А., Орешкина О. А.* Информационно-коммуникационные технологии проектного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник МГТУ имени Н. Э. Баумана.* – 2013. – № 3. – С. 117–130.
3. *Жуйкова О. В., Красавина Ю. В., Серебрякова Ю. В., Пономаренко Е. П.* Разработка и внедрение электронного учебного курса по начертательной геометрии для дистанционного сопровождения образовательного процесса у слабослышащих студентов // *Педагогический имидж.* – 2020. – Т. 14, № 4 (49). – С. 607–618.
4. *Жуйкова О. В., Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Серебрякова Ю. В.* Применение дистанционных технологий для студентов с нарушением слуха // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 07–08 апреля 2020 г.) / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова.* – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – Том I. – С. 235–238.
5. *Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Серебрякова Ю. В., Жуйкова О. В.* Выявление особенностей восприятия визуальной информации студентами с нарушениями слуха // *Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования: материалы VIII Международной конференции: в 2 т.* – 2019. – Т. 1. – С. 66–71.
6. *Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В.* Особенности использования информационно-коммуникационных технологий для обучения глухими и слабослышащими студентами технического вуза // *Мир педагогики и психологии.* – 2019. – № 12 (41). – С. 114–119.
7. *Любе Л. И.* Специальные информационные технологии для обучения слабослышащих и слабослышащих студентов // *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: материалы VI Международной научно-практической конференции.* – 2019. – С. 195–197.
8. *Петухова А. В., Болбат О. Б., Андрюшина Т. В.* Теория и практика разработки мультимедиа ресурсов по графическим дисциплинам: монография. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2018. – 766 с.
9. *Пonomаренко Е. П., Красавина Ю. В., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В.* Формы графического представления информации как фактор эффективности обучения студентов с нарушениями по слуху // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина.* – 2020. – № 4. – С. 60–75.
10. *Покровская М. В.* Методика организации научной работы слабослышащих студентов на базе геометро-графических дисциплин // *Известия высших учебных заведений. Машиностроение.* – 2012. – № 11. – С. 84–87.
11. Системный подход к инженерной подготовке специалистов авиационной промышленности конструкторских специальностей / *Р. Р. Анамова, С. А. Леонова, Т. М. Хвесюк, Г. К. Хотина // Справочник. Инженерный журнал с приложением.* – 2019. – № 2 (263). – С. 35–41.
12. *Ситников О. Р., Тагиров Р. Р.* Специфика преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» студентам с ограничен-

ными возможностями здоровья по слуху в вузе как основа для развития науки в современных условиях // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. – 2017. – № 1 (3). – С. 78–83.

13. *El-Soud M. A., Hassan A. E., Kandil M. S., Shohieb S. M.* A proposed web-based framework e-learning and dictionary system for deaf Arab

students // International Journal of Electrical & Computer Sciences IJES-IJENS. – 2010. – Vol. 10, № 1. – С. 56–68.

14. *Pappas M., Demertzi E., Papagerasimou I., Kouremenos D., Loukidis I., Drigas A.* E-Learning for Deaf Adults from a User-Centered Perspective // Education Sciences. – 2018. – Vol. 11 (8), № 4. – P. 206–221.

Поступила в редакцию 12.08.2021

Zhuykova Olga Victorovna

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Engineering Graphics, Vocational Pedagogy and Advertising Technology, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, zhuykovaolga2012@mail.ru, ORCID 0000-0002-0609-0217, Izhevsk

Krasavina Yulia Vitalievna

Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor at the Department of English Language, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, juliadamask@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9250-7631, Izhevsk

Ponomarenko Ekaterina Petrovna

Senior Lecturer at the Department of English Language, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, catpep@mail.ru, ORCID 0000-0002-8764-8998, Izhevsk

METHODS AND MEANS OF TEACHING GRAPHICS TO HARD-OF-HEARING STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY¹

Abstract. When teaching graphics to deaf and hard-of-hearing students at Kalashnikov Izhevsk State Technical University, traditional methods are combined with e-learning through using an e-course on descriptive geometry, available on <http://ee.istu.ru>. The introduction of new customized educational video lectures expands the prospects of using information and communication technologies and allows us to facilitate learning and self-study for hearing-impaired students.

Materials and methods. The paper presents the preliminary results of a survey for hard-of-hearing students, whose training was organized through combining traditional methods with the elements of e-learning including methods based on the use of 3D models, and video lectures provided by a sign language translation and subtitles. The presented results are accumulated from tests, questionnaires and pedagogical observation.

The results of the study. In order to analyze the effectiveness of the proposed methods, and their convenience and accessibility for students, a survey on students' opinion about learning tools was conducted. Deaf and hard-of-hearing students demonstrated positive attitude toward provided video lectures with sign language interpreter and subtitles. Students noted that video lectures with the subtitles are easy to understand and can be compared with live explanation at the blackboard with the help of a sign language interpreter during in-class training. Introducing 3D models during the e-course helped students to conceive the shapes of surfaces, and provided visual clarity of the parts drawn.

Conclusion. Modern methods of teaching graphic disciplines to hard-of-hearing students involve the use of visual materials, presented in the form of a workbook, presentations and three-

¹ We are grateful to the Russian Foundation for Basic Research for providing the opportunity to publish this article in the framework of the grant № 19-013-00701 «The analysis of visual information processing triggered by digital and non-digital platforms and its effect on mental models development when teaching hearing impaired students».

dimensional models in the classroom, and materials of a distance course for students' self-study outside the classroom. When developing video lectures for hard-of-hearing students, a thorough study of the material, both its content and methodological aspects of the organization of training and control is needed. It is also necessary to take into account special features of visual information perception by deaf and hard of hearing students, the speed and volume of information perception (the frequency of subtitles, the location of the screen with a sign language interpreter, etc.). Depending on the specific conditions and circumstances of training, one or another technique or their combination can be used.

Keywords: teaching methods and tools, e-learning course, graphic courses, descriptive geometry, video lectures, teaching students with hearing impairment.

References

1. Dochkin, S. A., Michurina, E. S., 2014. Methods of knowledge visualization as a necessary aspect of university teachers' training. Professional education in Russia and abroad, no. 3 (15). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vizualizatsii-znaniy-kak-neobhodimyy-aspekt-podgotovki-prepodavateley-universiteta> (accessed 10.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Volkov, A. A., Oreshkina, O. A., 2013. Information and communication technologies for project-based learning for students with disabilities. Bulletin of MSTU named by N. E. Bauman, no. 3, pp. 117–130. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Zhuykova, O. V., Krasavina, Yu. V., Serebryakova, Yu. V., Ponomarenko, E. P., 2020. Development and Implementation of Distance Learning E-Course on Descriptive Geometry for Hearing Impaired Students. Pedagogical image, vol. 14, no. 4 (49), pp. 607–618. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zhuykova, O. V., Krasavina, Yu. V., Serebryakova, Yu. V., Ponomarenko, E. P., 2020. The use of e-learning for hearing impaired students. Innovations in professional and pedagogical education: proceedings of 25 International scientific conference, vol. I, pp. 235–238. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Krasavina, Yu. V., Ponomarenko, E. P., Serebryakova, Yu. V., Zhuykova, O. V., 2019. Special features of visual information perception by students with hearing impairments. Technical universities: integration with European and international education systems; proceedings of VIII International conference, pp. 66–71. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Krasavina, Yu. V., Ponomarenko, E. P., Zhuykova, O. V., Serebryakova, Yu. V., 2019. Attitude of hearing impaired students to the use of information and communication technologies for educational purposes. The world of pedagogics and psychology, no. 12 (41), pp. 114–119. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Lyupe, L. I., 2019. Special information technologies for teaching visually impaired and hard of hearing students. Psychological and pedagogical support for educational process: problems, perspectives, technologies. Proceedings of VI International scientific conference, pp. 195–197. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Petuhova, A. V., Bolbat, O. B., Andryushina, T. V., 2018. Theory and practice of developing multimedia resources in graphic disciplines. Novosibirsk: SGUPS Publ., 766 p. (In Russ.)
9. Ponomarenko, E. P., Krasavina, Yu. V., Zhuykova, O. V., Serebryakova, Yu. V., 2020. Types of graphical representation of information as a factor influencing teaching effectiveness hearing impaired students. Bulletin of Pushkin Leningrad State University, no. 4, pp. 60–75. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Pokrovskaya, M. V., 2012. Methods of organizing scientific work of hard-of-hearing students in geometry and graphics. News of higher educational institutions. Mechanical Engineering, no. 11, pp. 84–87. (In Russ.)
11. Anamova, R. R., Leonova, S. A., Hvesyuk, T. M., Hotina, G. K., 2019. A systematic approach to the training of aviation industry design engineers. Reference book. Engineering journal with appendix, no. 2 (263), pp. 35–41 (In Russ.)
12. Sitnikov, O. R., Tagirov, R. R., 2017. Special features of teaching engineering and computer graphics to students with hearing disabilities at the university as a basis for scientific development in

modern conditions. Strategies and trends in developing Science in modern conditions, no. 1 (3), pp. 78–83. (In Russ.)

13. El-Soud, M. A., Hassan, A. E., Kandil, M. S., Shohieb, S. M., 2010. A proposed web-based framework e-learning and dictionary system for deaf Arab students. International Journal of Elec-

trical & Computer Sciences IJECS-IJENS, vol. 10, no. 1, pp. 56–68.

14. Pappas, M., Demertzi, E., Papagerasimou, I., Kouremenos, D., Loukidis, I., Drigas, A., 2018. E-Learning for Deaf Adults from a User-Centered Perspective. Education Sciences, vol. 11 (8), no. 4, pp. 206–221.

Submitted 12.08.2021

Для цитирования: Жуйкова О. В., Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П. Методика и средства обучения графическим дисциплинам студентов с нарушением слуха в техническом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 115–124.

DOI 10.15293/1813-4718.2106.13

УДК 159.95+004.738.5

Волошина Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический институт, fppd.voloshina@mail.ru, ORCID 0000-0002-8972-3613, Новосибирск

Сизикова Татьяна Эдуардовна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический институт, tat@ccru.ru, Новосибирск

КОНТЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПРООБРАЗ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ 3.0, 4.0

Аннотация. В статье авторы отмечают, что в настоящее время, особенно в сфере образования, актуализируются уже существующие процессы развития нового контентного мышления под влиянием интернет-технологий, а также необходимость развития рефлексии, начиная с раннего возраста детей и в искусственном интеллекте.

Целью данной статьи является аналитическое исследование изменений, происходящих в мышлении потребителей интернет-технологий. Авторами отмечается, что в настоящих условиях ускорения научно-технического прогресса и развития глобальных информационных сетей происходят качественные изменения в мыслительной деятельности современного человека. В статье исследуются актуальные вопросы, связанные с развитием нового вида мышления – контентного мышления, обусловленного web-технологиями.

Авторы рассмотрели подробно интернет-технологии Web 3.0, Web 4.0 и их влияние на психологическое содержание онтологических оснований жизнедеятельности человека на основе методологических принципов системности детерминизма и развития. Авторами выявлены основные характеристики контентов Web 3.0 и Web 4.0: семантическая структура, кооперативность, кластерность, широкие возможности для самовыражения потребителя, саморазвивающийся базовый личный контент, самоисправляющая ошибки система, эффективное и удобное управление информацией, доступность, простота и максимальное удобство, разработка и использование дополнительных возможностей, управление человеческим ресурсом в актуальном режиме времени, кристаллизация, наличие максимально возможной защищенности потребителя.

Авторы показали влияние интернет-технологии 3.0, 4.0 на психологическое содержание онтологических оснований жизнедеятельности человека, включая новое контентное мышление. Способом такого мышления является синтетическая дедукция, а методом развития такого мышления является разработанный нами метод «синергетической дедукции 3.0».

Ключевые слова: контентное мышление, интернет-технологии 3.0, 4.0, синтетическая дедукция, энтропия, сингулярность, метод синергетической дедукции.

Введение, постановка проблемы. Современный человек существует в такой реальности, в которой скорость обмена информацией, благодаря интернет-технологиям, очень сильно возросла и стала практически мгновенной. По мнению

Н. Д. Кондратьева, предложившего идею циклов, современное состояние развития нашего общества отнесено к шестому технологическому укладу (нано-био-инфо-когно) [5; 8]. В. Е. Лепский отмечает, что в этом укладе преобладающей характери-

стикой является технократия и экономическая детерминация развития, для которой характерны несправедливые механизмы обмена между экономически сильными и слабыми субъектами. Также В. Е. Лепский считает, что именно в России и странах постсоветского пространства существуют возможности разработки перспективных социогуманитарных технологий развития седьмого уклада в связи с тем, что общество устало от революционных переворотов, но одновременно присутствует общая неудовлетворенность существующими социальными институтами и проектами [10]. Мы полагаем, что для решения вопросов седьмого социогуманитарного технологического уклада пристальное внимание научного сообщества и практиков в области развития организаций, социальных институтов, особенно в сфере образования, привлекут уже существующие процессы развития нового мышления под влиянием интернет-технологий и развития рефлексии, начиная с раннего возраста детей и в искусственном интеллекте.

Характеризуя тенденции развития современной психологии мышления, А. В. Брушлинский и О. К. Тихомиров выделяют, что одна из особенностей современной психологии заключается в том, что научно-технический прогресс требует существенного прогресса в психологии мышления и психологической науке в целом. Ключевая роль в этом прогрессе, естественно, остается за методологическими проблемами [3]. Таким образом, в настоящих условиях жизнедеятельности мышление человека, опосредствованное интернет-технологиями и видоизмененное ими, выступает новым значимым объектом психолого-педагогических исследований, в том числе на примере образовательной деятельности.

В связи с вышесказанным возникает вопрос о том, что происходит с сознанием и мышлением человека в этом гиперинформационном мире?

Обзор научной литературы по проблеме. Л. С. Выготский утверждал, что мышление формируется под влиянием социокультурных условий: включение ребенка во взаимодействие с другими людьми, употребление материальных средств для интеллектуального контакта и овладения значением слов и символов и уже в подростковом возрасте «развитие мышления имеет центральное, ключевое, решающее значение для всех остальных функций и процессов. Мы не можем яснее и короче выразить ведущую роль интеллектуального развития по отношению ко всей личности подростка и ко всем его психическим функциям, чем сказав, что приобретение функции образования понятия составляет главное и центральное звено во всех изменениях, происходящих в психологии подростка. Все остальные звенья этой цепи, все остальные частные функции интеллектуализируются, преобразуются, перестраиваются под влиянием тех решительных успехов, которых достигает мышление подростка» [6, с. 40].

Современный технический прогресс дал обществу глобальные сети, изменившие не только само общество, но и индивидуальные предпочтения человека в оперировании информацией. С применением интернет-технологий человек получил возможность практически мгновенного «отчуждения» интересующих его данных и их быстрого использования для получения необходимой в данный момент его жизнедеятельности информации [1; 2]. Таким образом, интернет и его аналоги изменили как принципы функционирования мышления, его процесс, так и в результате вид этой логики.

Рассмотрим более подробно интернет-технологии Web 3.0, Web 4.0 и их влияние на психологическое содержание онтологических оснований жизнедеятельности человека на основе методологических принципов системности детерминизма и развития, позволяющих выстраивать прогнозирование.

Основные характеристики контента Web 3.0 и Web 4.0 представлены в работах российских [15; 16] и зарубежных исследователей [17; 18; 19].

Аккумуляция результатов ряда исследователей [4; 7; 9; 12; 14; 15; 16; 17; 18] позволила выделить такие основные характеристики Web 3.0 и Web 4.0, как: семантическая система, работа в рамках метаязыка; кооперативность; кластерность; самовыражение; саморазвивающаяся система, самоисправляющая ошибки потребителя; менеджер знаний – эффективное управление информацией (каждый интернет-пользователь может самостоятельно создавать контент для себя и своего социума, формируя тему, направленность взаимодействий внутри своей группы, своего интернет-окружения); разработка и применение дополнительных возможностей (например, разместить материал в своём сообществе на Facebook, в Twitter, Вконтакте, Одноклассники, WhatsApp, Инстаграмм, Телеграм); управление человеческим ресурсом для решения какой-либо профессиональной или учебной задачи (создаётся онлайн-сообщество, в котором размещается онлайн-материал, позволяющий максимально широко взглянуть на проблему и обеспечивающий максимум возможностей для её решения); кристаллизация знаний (позволяет уйти от централизованных ресурсов, громадных тусовочных порталов); децентрализация знаний через создаваемый контент (позволяет более эффективно взаимодействовать внутри своей группы и тем самым полнее использовать имеющиеся внутри группы (сообщества) ресурсы для достижения цели мышления) [13].

Весте с тем Web 3.0 – это семантический Web, а Web 4.0 – прагматический. Web 4.0 даст большую защищенность пользователю и безопасность для его выражения и отражения внутреннего мира.

Методология и методы исследования. Методологической основой статьи являются принципы синергийности [7] и дея-

тельность подхода. Синергия дает нам основания выявить всеобщее в разных предметностях. Деятельностный подход позволяет учитывать выявленные особенности мышления в организации обучения. Ключевым в рамках исследуемой нами темы является слово «контент» (content – содержимое), ставшее популярным среди потребителей интернет-технологий.

Результаты исследования, обсуждение. Основной характеристикой нового контентного мышления является синтетическая дедукция, которая представляет собой логическое (линейное) и нелогическое (нелинейное) движение от общих связей явлений и предметов к частным, и, наоборот, от выделенных, частных связей явлений и предметов к общим, т. е. тем, которые значительно шире и глубже тех, от которых получило начало движение мысли [13]. Например, мы исследуем море или океан, с его всеми достижимыми нашим познанием и приборами связями, переходим на изучение элементарной частицы – протона, изучаем все ее трансформации, и понимаем, как изменится мир, если исчезнут «черные дыры», одним из следствий чего является возможность обнаружения признаков жизни на других планетах солнечной системы. С большой долей вероятности на основе синтетической дедукции данное можно утверждать и, как следствие, направлять средства и силы на разработку способов и методов диагностики, а также на снижение уровня загрязнения воды. Это позволяет выделить как перспективные космические и экопроекты. Космические проекты дают исходный материал для разработок в области искусственного интеллекта, а экопроекты чистой воды развивают определенные направления бизнеса и влияют на сохранение здоровья людей. Простые потребители интернета имеют возможность читать во всех научных исследованиях описания состояния развития той или иной предметной области в актуальный момент времени, которые объединяет фиксация изменений,

происходящих в микро – и крупномасштабных системах, что создает психополе Земли и влияет как на государства, общности, так и на человека. На основе определенных критериев, принципов и логик выстраивается объемное представление о взаимосвязанности всех вещей и явлений, утверждаемое в античной философии, следовательно, сознание расширяется до своей «сферности», когда каждый его кластер отражается во всех других, и у каждого отражения есть свой фокус. Сознание представляет собой множественность разных «зеркал», отраженных друг в друге (Лефевр). Но не все отражения подлежали и подлежат осознанию и пониманию. Но мы можем утверждать, что на основе расширения сознания потребителя Web 3 и Web 4 активность, количество активно действующих «зеркал» увеличится. Свойство сознания как отражение приобретет новое качество в виде увеличения объема перерабатываемой поступающей информации, объем которой тоже увеличивается.

Мы привели примеры, отражающие и описывающие общее состояние развития сознания (индивидуальное сознание) и со-совместного знания (научное знание) в рамках трех методологий на современном этапе. Мы обоснованно, при рассмотрении изменений сознания привели пример развития одной из дисциплин научного знания, т. к. одной их характеристик сознания является формирование знания об окружающей действительности.

Синтетическая дедукция меняет наше мировоззрение и дает возможность осознать действие законов устройства мироздания.

Отличие от привычных и устоявшихся в разных науках, будь то психология, педагогика или экономика, представлений о движении мысли в ходе интеллектуальной или других видов деятельности в том, что со сложной (так как представлены элементы разных предметностей), многомерной (потому что более трех измерений

в этой системе: пространство (три измерения), время, движение (развитие) – априори имеет несколько измерений) системой может работать только такое мышление, которое способно охватить «все во всем», т. е. вычленив явные и неявные, прямые и обратные связи и отношения между объектами. Относительно изменений, происходящих в мышлении, мы можем внести два критерия: энтропия и сингулярность. По первому критерию можно отметить, что энтропийность мышления, его вероятностная структура возрастает. По второму критерию сингулярности мышления также идет возрастание, ускоряется переработка информации на основе большей ее доступности для мышления в связи с упрощением форм интернет-ресурса. На примере исследований Панова, Курцвейла, Снукса был проведен численный анализ феномена ускорения эволюции, и мировая научная общественность сделала выводы о приближающейся точке сингулярности в эволюционных процессах Земли. На основании этого каждая предметная область научного знания может сделать подобный вывод. Образно можно представить, что разные науки «сидят за столом и едят один пирог». Под пирогом мы понимаем целостность мира, а кусок – это тот, например, человек, область науки, кто его исследует, «ест». Но от того, что один исследователь или одна наука в пироге выделили вкус пирога, а другие подумали о его ингредиентах, от этого пирог не изменился и у всех, таким образом, есть возможность расширить границы своих рамок исследования и изучить кусок целиком, тем самым составив предположения обо всем пироге.

Сингулярность мышления синхронна с политической, экономической, космической и прочими сингулярностями. Контентное мышление, характеризующееся сингулярностью, охватывает точку «все во всем», которая затем как в гармошке, как в «зеркала» отражается, складывается и распаковывается в виде серий, ли-

нии, а в психологической жизни человека мы обнаруживаем ее в виде «проблесков» (М. М. Мамардашвили), когда «проблеск» впоследствии, независимо от хронологического спектра жизни человека, превращается в «линию» жизненных событий и затем на новом витке спирали раскручивания этой «линии» в квинтэссенцию жизни [11].

В настоящее время необходимо разрабатывать такие методы, которые в системе образования могли бы дать гарантированный результат овладения способом синтетической дедукции. Это, в свою очередь, приведет к развитию не только творческого или инновационного, или саногенного, и другим уже известным в психологии видам мышления, но к мышлению нового типа, прообразом которого являются компьютерные технологии Web 4.0. Такие технологии должны разрабатываться совместно многочисленными коллективами ученых и программистов многих стран, создающих то, что может в будущем стать значительно больше совокупного мышления всех создателей этого продукта. Человек в своем мышлении должен стать больше себя самого. Мышление должно иметь первый параметр – саморазвитие, второй – быть на пределе своих возможностей, расширять свою предельную рамку исследования объектов, третий – операция различения характеризуется новым уровнем развития, таким как различение разнопредметных, разноуровневых кластеров, четвертый – операция обобщения, также приобретает новый уровень развития – оперирование тем, что в любом действии (мыслительном и практическом) есть невидимый всеобъемлющий естественный закон природы, общества, поведения, деятельности и мышления отдельного человека, неотделимый от окружающего мира и управляющий им, пятый – исходя из широкого определения мышления как мировоззрения, «фокус» рассмотрения любого объекта по аналогии со строением кристалла – многовекторный, более 4 векторов [13].

Таким образом, технический прогресс семантической всемирной сети Web 3.0 и Web 4.0 в будущем внесут и внесли изменения в психологические основы жизнедеятельности человека.

Появился самый главный фактор – категория «мир», пришедшая на смену категории «я» и «другой». Следовательно, характеристики: целостность, вариативность, множественность дополнительных факторов, расширяющиеся границы, вероятность, энтропия, сингулярность, синтетическая дедукция, кооперативность, саморазвитие, являются характеристиками сознания, мышления, деятельности, личности. Остановимся на характеристике энтропии, чтобы выделить то, над чем необходимо работать в настоящее время для того, что условно система не пришла к нулю. Во всех указанных психологических предметностях механизмом саморазвития является рефлексия. И если возрастающая скорость технического прогресса создает минимизацию напряжения потребителю, то напряжение перейдет и займет другие сферы жизни, если сканирование позволяет работать оперативно с большими массивами информации и на ресурсах «инсайта» осуществлять кристаллизацию знания, то прямо пропорционально возрастает скорость снижения осмысления и в итоге можно прийти к ситуации, при которой сознание будет стремиться к нулю, а мышление к бесконечности и процессы энтропии приобретут новое содержание [13].

Способом такого мышления является синтетическая дедукция, а методом развития такого мышления является разработанный нами метод «синергетической дедукции 3.0». Суть синтетической дедукции в том, что в любом виде действия, в частности образовательного, научного или производственного, необходимо двигаться от общей методологии к частной и, наоборот, от частной к общей. В данном случае в сознании формируется образ как в 3D – объемный, с нелинейным движением в много-

мерной системе с прямыми и обратными связями. На основании этого мы разработали метод синергичной дедукции 3.0 для обучения.

Приведем пример, как на основе данного метода можно выделить слабые стороны проектирования и прогнозирования тех или иных проектов, разработанных и внедряемых в разных странах как экспериментальных площадках человеческих ресурсов. Экологическое движение, охватившее все стороны нашей жизни – экопродукты, экосистемы здоровья, эковоспитание и все другие «эко» в нашем методе относятся к категории «общего», привело к появившейся и растущей армии «экодетей», погруженных в энвайронментализм, формируемый через психологические механизмы и приемы воздействия и через массовую культуру, которые пытаются заставить своих родителей быть «экологически» ответственными дома. Они относятся с детским рвением и гордостью ко всем зеленым вещам, и взрослые иногда чувствуют себя подобно нарушителям под зорким глазом «экополиции» размером с «пинту», требования которой становятся все больше и дороже. «Дети действительно превратились в небольшую совесть, сидящую на заднем сиденье», отмечает Julia Vovey, представитель Совета по защите природных ресурсов, ведущей группы защитников окружающей среды. «Экодети» приведут к переустройству всего человеческого мира. Это, последнее, является сложным для исследования и для прогнозирования, но необходимым.

Метод синергетической дедукции 3.0 при внедрении его в образовательный процесс как результат своего действия дает сформированное новое контентное мышление. Частный пример элементов такого мышления можно увидеть в том, что психологические механизмы компромисса между безработицей и уровнем инфляции воспринимаются экономистами через призму психологических исследований.

В. S. Frey и A. Stutzer показали, что монетаризм и государственное устройство тесно связаны, а в привычном контексте счастья человека стабильность банковского сектора оказывает не меньшее влияние, чем защита интересов человека профсоюзами и государством [20]. Недаром среди нобелевских лауреатов по экономике в 2002 г. присутствует Daniel Kahneman, который был удостоен премии за применение психологической методологии в экономической науке, в особенности при исследовании человеческого фактора и принятия решений в условиях неопределенности.

Заключение. Таким образом, в настоящих условиях существования мирового сообщества, связанного с развитием глобальных информационных сетей, произошли и происходят качественные изменения в мыслительной деятельности современного человека. Это привело к развитию нового вида мышления – контентного мышления, обусловленного Web-технологиями.

Выявлены основные характеристики контентов Web 3.0 и Web 4.0: семантическая структура, кооперативность, кластерность, широкие возможности для самовыражения потребителя, саморазвивающийся базовый личный контент, самоисправляющая ошибка система, эффективное и удобное управление информацией, доступность, простота и максимальное удобство, разработка и использование дополнительных возможностей, управление человеческим ресурсом в актуальном режиме времени, кристаллизация, наличие максимально возможной защищенности потребителя.

В статье подчеркивается, что разработка такого контента опирается на коллективно-распределенную деятельность, ее кооперативность и особый вид мышления разработчиков. Если изначально создаваемый контент ограничен данным видом мышления, то при массовом потреблении контента и активизации заложенного в нем механизма саморазвития контент развивающе влияет на мышление потребителей.

Мышление становится подобным контенту. Под контентным мышлением мы понимаем мышление, осуществляемое методом синтетической дедукции (дедуктивный синтез) и обладающее характеристиками уникальности, целостности. Метод синтетической дедукции является новым методом в мышлении, с помощью которого осуществляется нелинейное движение мысли от общего к частному по многим векторам – темам разнопредметного содержания и результатом которого является синтез наработанного таким способом материала. Таким образом, основными характеристиками такого мышления являются: аккумуляция в себе множества разных видов и стилей мышления, ведущий метод – синтетическая дедукция,

возрастающая энтропия, возрастающая сингулярность, оперирование в рамках категории «мир», расширяющаяся и сужающаяся целостность, разнопредметность и разнородность кластеров переработки и упаковки информации, доведение мысли до предельных рамок философских категорий, многовекторный фокус исследования реальности, творческое саморазвитие. Ограничением контентного мышления является снижение уровня рефлексии как следствие сканирующего способа работы с информацией. На основании этого была выдвинута и обоснована гипотеза о сочетании двух механизмов саморазвития контентного мышления: внешнего механизма – саморазвития контента, внутреннего механизма – рефлексии.

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г., Асмолов Г. А.* От мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3–15.
2. *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В.* Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войсунского. – Можайск; М.: Терра, 2000. – С. 11–39.
3. *Брушлинский А. В., Тихомиров О. К.* О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2 (10). – С. 10–16.
4. *Величковский Б. М., Нурждин Ю. О., Свиринов Е. П., Строганова Т. А., Федорова А. А., Шишкин С. Л.* Управление «силой мысли»: на пути к новым формам взаимодействия человека с техническими устройствами // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 109–122.
5. *Вздорова Л. П.* Шестой технологический уклад: последний цикл Кондратьева // Инновации в науке: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. – № 3 (52), ч. II. – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 140–148.
6. *Выготский Л. С.* Детская психология: собрание сочинений в 6 томах. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
7. *Жилин Д. М.* Теория систем. – М.: УРСС, 2004. – 183 с.
8. *Кондратьев Н. Д.* Большие циклы экономической конъюнктуры // Проблемы экономической динамики. – М.: Экономика, 1989. – С. 172–226. (Экономическое наследие).
9. *Лажинцева Е. М., Бочавер А. А.* Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 49–58.
10. *Лепский В. Е.* Седьмой социогуманитарный технологический уклад – адекватный ответ технологическим вызовам XXI века // Философия в диалоге культур: материалы Всемир. дня философии. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 1010–1021.
11. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. Лекции. – СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 1997. – 572 с.
12. *Мдивани М. О.* Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 68–78.
13. *Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А., Повеценко А. Ф., Агавелян Р. О., Волошина Т. В.* Влияние современных web-технологий на развитие

контентного вида мышления // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 6. – С. 71–86.

14. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.* Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использования Интернета // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 56–66.

15. Эволюция глобальной сети Интернет: WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0, WEB 4.0. – URL: <http://www.bourabai.kz/dbt/web/evolution.htm> (дата обращения: 24.06.2016).

16. Эволюция информационных технологий: история и прогноз [Электронный ресурс]. – URL: <http://b.my-city.com.ua/news/11/23/1-9-perspektivy-razvitiya-internet-servisov-programmnoe-obespechenie-evolyutsiya->

[ili-revolyuetsiya/](#) / (дата обращения: 24.06.2016).

17. *Agras W. S., Jacob R. G., Lebedeck M.* The California drought: A quasiexperimental analysis of social policy // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1980. – Vol. 13. – P. 561–570.

18. *Koutropoulas A.* Digital natives: Ten years after // Journal of Online Teaching and Learning. – 2011. – Vol. 7. – P. 525–538.

19. *Livingstone S., Helsper E. J.* Parental mediation and children's Internet use // Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 2008. – Vol. 52. – P. 581–599.

20. *Frey B. S., Stutzer A.* What can economists learn from happiness research? // Journal of Economic Literature. – 2000. – № 40. – P. 402–435.

Поступила в редакцию 20.08.2021

Voloshina Tatiana Viktorovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.voloshina@mail.ru, ORCID 0000-0002-8972-3613, Novosibirsk

Sizikova Tatiana Eduardovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tat@ccru.ru, Novosibirsk

**CONTENT THINKING AS AN IMAGE
OF INTERNET TECHNOLOGIES 3.0, 4.0**

Abstract. In the article, the authors note that at present, especially in the field of education, the already existing processes of the development of new content thinking under the influence of Internet technologies are being actualized, as well as the need to develop reflection, starting from an early age of children and in artificial intelligence.

The purpose of this article is an analytical study of the changes taking place in the thinking of consumers of Internet technologies. The authors note that in the current conditions of accelerating scientific and technological progress and the development of global information networks, qualitative changes are taking place in the mental activity of a modern person. The article examines topical issues related to the development of a new type of thinking – content thinking, conditioned by web technologies.

The authors examined in detail the Internet technologies Web 3.0, Web 4.0 and their influence on the psychological content of the ontological foundations of human life on the basis of the methodological principles of the consistency of determinism and development. The authors identified the main characteristics of Web 3.0 and Web 4.0 content: semantic structure, cooperativity, clustering, ample opportunities for consumer self-expression, self-developing basic personal content, self-correcting system, effective and convenient information management, accessibility, simplicity and maximum convenience, development and use additional opportunities, human resource management in the current time mode, crystallization, the presence of the maximum possible consumer protection.

The authors have shown the influence of Internet technology 3.0, 4.0 on the psychological content of the ontological foundations of human life, including new content thinking. The method of such thinking is synthetic deduction and the method of developing such thinking is the method of “synergetic deduction 3.0” developed by us.

Keywords: content thinking, Internet technologies 3.0, 4.0, synthetic deduction, entropy, singularity, method of synergetic deduction.

References

1. Asmolov, A. G., Asmolov, G. A., 2009. From we – media to I – media: transformation of identity in the virtual world. Questions of psychology, no. 3, pp. 3–15. (In Russ.)
2. Babaeva, Yu. D., Voiskunsky, A. E., Smyslova, O. V., 2000. Internet: impact on personality. Humanitarian research on the Internet. Mozhaisk, Moscow: Terra Publ., pp. 11–39. (In Russ.)
3. Brushlinsky, A. V., Tikhomirov, O. K., 2013. About the tendencies of development of modern psychology of thinking. National psychological journal, no. 2 (10), pp. 10–16. (In Russ.)
4. Velichkovsky, B. M., Nuzhdin, Yu. O., Svirin, E. P., Stroganova, T. A., Fedorova, A. A., Shishkin, S. L., 2016. Management of “the power of thought”: on the way to new forms of human interaction with technical devices. Questions of psychology, no. 1, pp. 109–122. (In Russ.)
5. Vzdorova, L. P., 2016. The sixth technological order: the last cycle of Kondratiev. Innovations in science: collection of articles. Art. by mater. LV int. scientific-practical conf., no. 3 (52), part II. Novosibirsk: SibAK Publ., pp. 140–148. (In Russ.)
6. Vygotky, L. S., 1984. Child psychology. Collected works in 6 volumes. Moscow: Pedagogy Publ., vol. 4, 432 p. (In Russ.)
7. Zhilin, D. M., 2004. Theory of systems. Moscow: URSS Publ., 183 p. (In Russ.)
8. Kondratyev, N. D., 1989. Big cycles of economic conditions: Report. Problems of economic dynamics. Moscow: Economics Publ., pp. 172–226. (Economic heritage). (In Russ.)
9. Lazhintseva, E. M., Bochaver, A. A., 2015. The Internet as a new environment for the manifestation of deviant behavior in a teenager. Questions of psychology, no. 4, pp. 49–58. (In Russ.)
10. Lepsky, V. E., 2010. The seventh socio-humanitarian technological order – an adequate response to the technological challenges of the XXI century. Philosophy in the dialogue of cultures: materials of the World. day of philosophy. Moscow: Progress-Tradition Publ., pp. 1010–1021. (In Russ.)
11. Mamardashvili, M. K., 1997. Psychological topology of the path. Lectures. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute Publ, 572 p. (In Russ.)
12. Mdivani, M. O., 2016. Digital learning environment at school: representations of participants in the educational process. Questions of psychology, no. 1, pp. 68–78. (In Russ.)
13. Sizikova, T. E., Stunzha, N. A., Poveschenko, A. F., Agavelyan, R. O., Voloshina, T. V., 2017. Influence of modern web technologies on the development of the content type of thinking. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, vol. 7, no. 6, pp. 71–86. (In Russ.)
14. Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., 2015. Models of transfer of experience between generations in the development and use of the Internet. Questions of psychology, no. 2, pp. 56–66. (In Russ.)
15. Evolution of the global Internet: WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0, WEB 4.0. Available at: <http://www.bourabai.kz/dbt/web/evolution.htm> (accessed: 24.06.16) (In Russ.)
16. Evolution of information technology: history and forecast [online]. Available at: <http://b.my-city.com.ua/news/11/23/1-9-perspektivy-razvitiya-internet-servisov-programmnoe-obespechenie-evolyutsiya-ili-revolyutsiya/> (accessed: 24.06.16) (In Russ.)
17. Agras, W. S., Jacob, R. G., Lebedeck, M., 1980. The California drought: A quasiexperimental analysis of social policy. Journal of Applied Behavior Analysis, vol. 13, pp. 561–570. (In Eng)
18. Koutropoulas, A., 2011. Digital natives: Ten years after. Journal of Online Teaching and

Learning, vol. 7, pp. 525–538. (In Eng.)

19. Livingstone, S., Helsper, E. J., 2008. Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 52,

pp. 581–599. (In Eng)

20. Frey, B. S., Stutzer, A., 2000. What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, no. 40, pp. 402–435. (In Eng.)

Submitted 20.08.2021

Для цитирования: *Волошина Т. В., Сизикова Т. Э.* Контентное мышление как прообраз интернет-технологий 3.0, 4.0 // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 6. – С. 125–134.

Тихомирова Елена Евгеньевна

Кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, imktikhomirova@mail.ru, ORCID 0000-0003-1656-521X, Новосибирск

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ БИБЛЕЙСКИХ ПРИТЧ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В центре внимания автора статьи находится анализ специфических методик и техник выявления универсальных и уникальных культурных смыслов библейских притч в рамках изучения дисциплин гуманитарного цикла в педагогическом вузе.

Цель статьи – разработать приемы работы с притчами на практических занятиях культурологического цикла в педагогическом университете.

Методология и методы исследования. Работа основывается на использовании методологии социокультурного и деятельностного подходов к психологическому развитию личности, а также системного и целостного подходов в воспитании. При декодировании смыслов притч как текстов культуры предлагается использовать аксиологический, семиотический, когнитивный и системный подходы. Системный культурологический подход позволяет создать условия для развития эстетического вкуса, художественного мышления.

Результаты исследования. Как показывает научная литература и практика преподавания культурологических дисциплин в педагогическом университете, работа с притчами приучает лично и эмоционально воспринимать текст культуры, адекватно оценивать отношения в системе «человек – человек» и «человек – мир», перекодировать содержание с одной семиотической системы на другую. Посредством интерпретации текста развиваются индивидуальные творческие способности обучающихся, формируется устойчивый интерес к современным арт-практикам. Интерпретация категорий культуры, воплощенных в человеческих и природных образах трансцендентного, времени, пространства, дают возможность сущностно осмыслить тексты культуры, содержащие сюжеты библейских притч.

Заключение. Последовательное выявление специфики изучения притч в контексте духовных исканий определенного исторического периода способствует возникновению интереса и формирования уважительного отношения к культурному наследию, ценностям мировой культуры. Культурологические практики работы с текстами культуры способствуют адекватному пониманию места отечественной культуры в мировом художественном процессе и творческому его приумножению.

Ключевые слова: библейская притча, культура, культурология, педагогика, методика, текст культуры, смысл.

Введение, постановка проблемы. Современный период характеризуется развитием техники, ростом инновационных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека – политике, экономике, промышленности, в жизни социума и т. д. Развитие цифровой экономики, цифрового мира создает иную реальность, в которой все большее место занимают роботы и робототехника. В области гуманитарных

наук наблюдается отход от «тринитарной концепции знака, иерархии, системы, бинаризма и порядка. Универсализм кажется новому духу времени не просто заблуждением» [17].

В условиях тотального развития инновационных процессов, «расчеловечивания» реальности требуется некий путеводитель, который помогал бы совершенствоваться в этом меняющемся, новом для человека

и общества мире, дифференцировать новые идеи, новации на первостепенные, значимые, менее важные и просто «информационный шум». Автором всех изменений всегда был и есть сам человек. Для того чтобы не утонуть в этом многообразном потоке информации, поскольку речь идет о человеке как устройтеле нового мира, необходимо взглянуть на самого человека в определенной системе координат как на часть мира, точнее, как на ступень процесса общей эволюции. Историческая сущность человека состоит в том, что он не рождается человеком культуры, он появляется как часть живой материи и, как любая живая материя, наследует механизмы и способы ее существования. Но в процессе эволюции появляется и такой вид живой материи, как обладающий сознанием человек. Место и роль антропогенного фактора в эволюционном процессе настолько велики, что это влияние имеет планетарные масштабы и меняется сам характер этой эволюции. Она превращается в процесс, управляемый и конструируемый, и человек сам превращается в конструктора и конструкт. Биологическая сущность человека не очень совершенна. Наука идет по пути замены и клонирования человеческих органов. Человек превращается в функции. Как же сохранить человеческое в человеке?

Человек как субъект любых общественных отношений – цель функционирования общественных институтов, а следовательно, точка отсчета в анализе социальных институтов. В процессе своей жизнедеятельности он имеет возможность стать человеком культуры посредством воспитания, образования, просвещения. Человек, реализуя заложенный в нем природный потенциал, осваивает опыт организации пространства, а это и означает присвоение своей истинно человеческой сущности. Такой подход к культуре как прерогативе человека позволяет раскрыть вектор его движения, а значит, всего общества, т. к. отдельный человек – это эскиз человечества.

Вектор этого движения состоит в наращивании разумности человека и осмыслении осознанного движения на пути формирования отношений с миром. Вся жизнь человека – это семиотическое означивание мира.

С этих позиций А. В. Хуторской выделяет такие показатели качественного уровня образования: степень выявления «способностей обучающегося, уровень образовательных приращений по каждому учебному предмету, развитие образовательных компетенций, реализация его индивидуальной образовательной траектории, соответствие образовательных результатов поставленным целям ученика, состав и содержание его портфолио» [16, с. 155]. Тогда образование становится возвращением в человеке человеческих качеств, воспитанием человека культуры, созданием его образа.

Основная проблема, которая стоит перед преподавателями предметов культурологического цикла, заключается в том, что следует создать условия не только для формирования знаний, но и для принятия, проживания, освоения и присвоения текстов культуры. Нарботано большое количество технологий, которые предлагают различные подходы к декодированию и интерпретации текстов. Но, к сожалению, на практике эта работа часто сводится к пересказу биографических сведений об авторе и содержательной линии текста. Предполагается, что для понимания смыслов любого текста культуры, в том числе и притчи, необходимо считать различные уровни текста. К сожалению, «узнаваемость реалий, сюжетность произведения создают ложное впечатление легкой доступности, иногда ложной дешифровки текста, идеи, которую хотел передать художник. Искусство всегда оперирует образами, которые интерпретируют реальность и являются результатом материализации его мировоззрения в слове, композиции, красках, линиях, сюжете» [12, с. 108].

Цель статьи – разработать приемы работы с притчами на практических занятиях

культурологического цикла в педагогическом университете.

Обзор научной литературы по проблеме. Современная духовная культура оказалась растворённой в противоречивом мозаичном контексте культуры, «содержащем различные формы массового и индивидуального досуга и медиакультуры, литературу и искусства, естественные и технические науки, гуманитарные науки, философию, религию и богословие, философию» [5, с. 36]. Д. С. Лихачёв называет русскую культуру несомненно европейской. Ее признаками он считает личностное начало, универсальную восприимчивость к другим культурам и личную свободу, которая пришла из христианства (единственная из религий, в которой Бог – личность). С христианством связана и соборность – проявление склонности к общественному и духовному началам [7]. Вместе с христианской письменностью, с евангельскими текстами в русскую культуру пришла и притча. Притча часто используется с прямой дидактической целью, это такой текст, который необходим для указания пути, ориентирует и направляет человека в жизненном пространстве. В. И. Даль этимологизировал притчу как поучение в примере.

Изучению притчи посвящают труды представители различных гуманитарных наук. Богословы, опираясь на герменевтический подход, разработанный именно для дешифровки религиозных текстов [19; 20], подчеркивают, что Евангелие «разворачивает перед читающим очевидную перспективу погружения в мир нравственной высоты и совершенства. Но в том то и дело, что язык символов ярко свидетельствует об отсутствии в Нем только такого линейно-лобового восприятия» [2, с. 47]. В сознании библейского человека «речь – и не речь вовсе, а самое настоящее действие: нет строгого разграничения живого и его выражения – везде сплошная говорящая действительность» [3, с. 43]. Изучение воспитательного потенциала притчи обы-

чно связано с рассуждениями о наполнении духовным содержанием современного образования. Подчеркивается, что отрыв образования и воспитания от религиозных идей привел к их чрезмерной рационализации: «Современная педагогическая мысль не отгораживается от религии категорически, но строится без неё. Самые лучшие родители редко ощущают религиозную сторону воспитания. Раздвоение, выражающееся в отделении Церкви от школы, коренится именно в идее человека-божества» [6, с. 42].

Филологи особенно скрупулезно изучают происхождение, бытование, функции и разновидности притч. Так, видный филолог и культуролог С. С. Аверинцев отмечает, что с точки зрения содержания притча тяготеет «к глубинной премудрости религиозного или моралистического порядка» [1, с. 305]. Подчеркивается, что притча формирует «символическое сознание христианина и выражает это сознание в литературной форме» [10, с. 82]. Известный литературовед В. И. Тюпа, анализируя компетенцию адресата притчи, называет ее «регулятивной», «то есть требующей истолкования и извлечения для себя из притчи некоего урока» [13, с. 384]. Действующие лица притчи при этом делают «нравственный выбор, следуя некоему вечному нравственному закону, который и составляет премудрость назидания» [13, с. 384]. Таким образом, специфика притчи – это риторика «учительного» слова, разделяющая «...участников коммуникативного события на поучающего и поучаемого» и представляющая собой монолог, «направленный от одного сознания к другому» [14, с. 56]. Кроме того, филологи классифицируют притчи по разным основаниям. Например, «общие – частные притчи; синонимические – антитетические – параболические притчи; притчи в узком смысле слова – параболы – повествования-образцы» [9, с. 9].

Методисты и педагоги начальной, средней, старшей школы и вузов, исходя из об-

шедидактических посылов и опираясь на компетентностный подход в образовании, разрабатывают методический инструментарий для использования их как материала для изучения на предметах культурологического цикла: «Освоение учащимися системы ключевых слов художественных текстов выводит их на возможность духовно-нравственной интерпретации произведений, что позволяет осмыслить не только художественный метод писателя и его мировоззренческую позицию, но и направить творческий потенциал детей на раскрытие нравственных основ жизни» [8, с. 73].

Методология и методы исследования. Работа основывается на использовании методологии социокультурного и деятельностного подхода к психологическому развитию личности, а также системного и целостного подходов в воспитании. При декодировании смыслов притч как текстов культуры предлагается использовать аксиологический, семиотический, когнитивный и системный подходы. Системный культурологический подход, представленный в работах преподавателей кафедры теории, истории культуры и музеологии [4; 18], позволяет создать условия для развития эстетического вкуса, художественного мышления, деятельного освоения универсальных смыслов ключевых текстов культуры, например таких, как притча.

Результаты исследования, обсуждение. Образование транслирует ключевые тексты культуры, в которых время нас не разъединяет, а соединяет. Поскольку этические концепты в нашей обыденной жизни размыты, то их необходимо актуализировать средствами гуманитарных дисциплин. Содержание таких учебных дисциплин, как «История», «Мировая художественная культура», «История культур и цивилизаций», «История религий», «Этика», «Основы религиозных культур и светской этики» и других в педагогическом вузе строится с опорой на библейские источники и обращается к ключевым заповедям как идей-

ным принципам образования. На занятиях по этим дисциплинам приводятся элементы методики толкования евангельских притч, формулируются вопросы дидактического характера в отношении данного учения [15, с. 17]. Существует множество методик восхождения к символическому, семиотическому, поисков смыслов в текстах культуры. Для того чтобы приобщиться не только к предметному и эмоциональному уровню, но и к символическому, метафорическому и гуманистическому, необходимо использовать как собственно тексты, так и их визуализацию в различных текстах культуры.

Так, на примере притч показывается, что откровение Бога в Новом Завете имеет многоуровневый характер. В тексте притч концепты *послание, слово, речь, весть, беседа, притча, проповедь* полисемантически, а участники коммуникации (*Бог – Посланик Бога – Люди*) представлены в нескольких образах.

Притча всегда изречение или история, имеющая двойной смысл. Притча, тем самым, объединяет в себе два противоположных друг другу вида обучения – через живой пример и через слово. Начинаясь как указание на пример, она заканчивается таким выводом, который простирается дальше примера; в тех же случаях, когда, наоборот, начало принадлежит обобщению, она тяготеет к примеру. Относительно сюжетных притч (парабол) справедливо замечено, что в них отсутствует «мораль», или «прямое наставление», а поучение дается в форме иносказания. Но вывод не дан эксплицитно, он может рассматриваться как задание для слушателя притчи. Подобным образом этот вывод был дан в притче о Милосердном самарянине, когда ответ на вопрос «Кто мой ближний?» оказался непрямым и по форме загадочным – «Иди, и ты поступай так же» [11, с. 1620–1621]. Для работы с вербальными текстами предлагаются следующие: «О блудном сыне», «О милосердном самарянине», «О плевелах», «О драгоценной жемчужи-

не», «О неводе», «О немилосердном заимодавце», «О рабочих и виноградице», «О брачном пире», «О двух сыновьях», «О десяти девах», «О талантах», «О овцах и козлах»; «О посевах и всходах», «О ожидании хозяина дома», «О двух должниках», «О безумном богаче», «О благоразумном домоуправителе», «О бесполезной смоковнице», «О потерянной драхме», «О неверном управителе», «О богаче и Лазаре», «О рабах ничего не стоящих», «О неправедном суде», «О мытаре и фарисее», «О десяти минах», «О доме, построенном на камне», «О закваске», «О потерянной овце», «О сеятеле», «О горчичном зерне», «О злых виноградарях», «О смоковнице и всех деревьях» и др.

При работе с текстами сначала предлагается работа со словарями, в частности со словарем В. И. Даля, который является сокровищницей русской национальной, базирующейся в этот период на православии культуры. При аналитике притчи о блудном сыне необходимо выяснить семантику слова *притча* и *блудный*. Затруднение вызывают ответы на вопрос, где он заблудился. Наблюдения за сочетаемостью прилагательного *блудный* в русском языке показывают, что сочетается оно практически только со словом сын, то есть блудный сын становится в русском языке фразеологической единицей, пришедшей из библейских текстов, и маркирует определенную жизненную ситуацию. Акцент ставится и на том, что притча о блудном сыне является универсальным текстом, она универсально ложится на жизнь любого человека. Каждый в шестнадцать, семнадцать лет становится перед выбором: повторить ли жизнь отца и совершить циклический круг движения жизни, либо выбрать свой собственный жизненный путь. Далее выделяются светский и религиозный пласты притчи, ключевые слова, смысловой центр текста и эмоциональная доминанта. В притче о блудном сыне Отец принимает деятельное участие в воспитательном про-

цессе сыновей, не нарушая их свободную волю, давая им возможность самореализации в добровольно выбранных ими сферах жизнедеятельности. Божественное воспитание не имеет ничего общего с идеями современного «свободного воспитания», при котором желания ребенка ставятся во главу угла. Бог-Отец до определенного времени не отпускает детей от себя, Он воспитывает их собственным примером, связью традиций, дает понятие личной ответственности каждого перед Ним за совершенные действия. Проживание этой притчи, чтение текста в разных вариантах (в светском и в библейском), рассматривание великих картин, осмысление происходящего на этих картинах очень важно в присвоении этого сюжета. Одним из эффективных приемов для понимания содержания и выявления большего количества смыслов является выделение ключевых глаголов и воссоздание по ним содержания притчи. Использование именно глаголов способствует переводу языка текста на когнитивно-прагматический уровень, то есть подводит к приложению выявленных смыслов к жизненным ситуациям и применению в жизненной практике.

Язык евангельских символов, звучащий в произведениях светского искусства в описании вполне бытовых семейных или иных проблем человеческих взаимоотношений, способен соединять в человеческом сознании несоединимое, опираясь на чувственное предпочтение молодых людей в их природной пластичности, ищущих прежде всего простоты любви. Этот язык символов, доступный в своей обыденности для сознания молодого человека, можно интегрировать во все сферы человеческих взаимоотношений, так или иначе отраженных искусством.

Для аналитики живописных полотен предлагаются следующие: «Возвращение блудного сына» – панно над исповедальней в базилике Благовещения, в верхней церкви (Назарет), Альбрехт Дюрер «Блуд-

ный сын» (1497), Альбрехт Дюрер «Блудный сын» (1503), Иероним Босх «Блудный сын» (1510), Питер Пауль Рубенс «Притча о блудном сыне» (1612), голландская гравюра «Возвращение блудного сына» (1620), цикл Тараса Шевченко «Притча о блудном сыне» (1856–1857 гг.) (включающий картины «Проигрался в карты», «В кабаке», «В хлеву», «На кладбище», «Среди разбойников», «Кара колодкой», «Кара шпицрутенами», «В тюрьме»), Николай Лосев «Возвращение блудного сына» (1882), Генрих Семирадский «Блудный сын» (1881), Джеймс Тиссо «Современный блудный сын. Жирный теленок» (1882), Марк Шагал «Возвращение блудного сына» (1973), Олег Королёв «Блудный сын» (2005), а также скульптура Огюста Родена «Блудный сын» (1884) и постановка Мариинского театра балета Сергея Прокофьева «Блудный сын».

Рембрандт Харменс ван Рейн материализует, пожалуй, один из самых известных в христианской религии библейский сюжет о блудном сыне, который изложен в Евангелии от Луки. Первая картина Рембрандта, созданная в 1635 г., известна под названием «Блудный сын в Таверне» и является отсылкой к следующему фрагменту текста притчи: «По прошествии немногих дней младший сын, собрав всё, пошел в дальнюю сторону и там расточил имение своё, живя распутно». Существует версия, что на картине изображён сам художник со своей женой, что может навести на мысль о том, что время создания картины совпало с самым счастливым периодом в личной жизни Рембрандта. Следующая картина Рембрандта, созданная приблизительно в 1666–1669 гг., иллюстрирует один из заключительных моментов притчи. Данный фрагмент текста Евангелия от Луки даёт нам представление о различиях между учением Иисуса Христа и учением фарисеев – первый главное своё внимание сосредотачивал на заблудших душах, а вторые фактически отказывали тем, кто согрешил перед Богом, в возможности искупления грехов. В двух рассмотренных

произведениях Рембрандта есть как общее, так и различия. Общим является сюжет. Отличия заключаются в смысловом послании. Если первая картина показывает нам блудного сына, вставшего на путь греха, то вторая – раскаяние младшего сына, осознавшего ошибочность выбранного им ранее жизненного пути. И как потерянная овца из стада, блудный сын вернулся к своему отцу, доставив ему большее счастье, чем послушный и усердный в труде старший сын.

При изучении притчи о милосердном самарянине особое внимание обращается на то, что в мировой художественной культуре к иллюстрированию этой притчи обращались многие художники. В том числе и наш земляк (нам кажется очень важным момент приближения далекого библейского сюжета к обучающимся) В. И. Суриков в свой академический период написал картину на данный сюжет. Здесь обучающиеся работают со словарями, эксплицируя значения и смыслы концептов *милосердие*, *меценатство*, *взаимопомощь* и т. д. Интересным примером преломления литературного сюжета в жизни в биографии Сурикова является тот факт, что Суриков состоялся как художник благодаря меценату П. И. Кузнецову, почетному гражданину Красноярска, крупному золотопромышленнику, который разглядел талант молодого юноши и на свои средства отправил его учиться в Санкт-Петербург. Именно там Суриков учился в академии художеств, а Петр Иванович взял на себя все расходы по содержанию живописца на весь период обучения. В благодарность за всю помощь Суриков подарил Кузнецову свою картину «Милосердный самарянин». Оказывается, что притча, являясь универсальным текстом, множественно отражается в индивидуальных судьбах, в частности в судьбах художников. Если мы говорим о картине Сурикова, то конечно в первую очередь указываем на свет, воздух, это очень сложная проблема для художественного воплоще-

ния. Все художественные приемы подчинены выражению идейного замысла картины – центрального жеста милосердия – для раскрытия сюжета, для создания конкретной обстановки и места, обстоятельств изображаемого события. Эти рассуждения о том, кто есть ближний, как строить свою жизнь, как помогать друг другу в реальной жизни, как сочувствовать, и являются ключевыми смыслами работы с библейскими текстами на занятиях.

При анализе притчи о мытаре и фарисее можно обратиться к иллюстрации к Библии (1865) Поля Гюстава Доре (следует обратить внимание на то, что Иисус и апостолы, проходящие мимо храма, стали случайными свидетелями сцены мольбы фарисея и мытаря) и картине «Мытарь и фарисей» Джеймса Тиссо, который изобразил стоящего перед алтарем фарисея, а позади него – скромного мытаря, который боится поднять глаза. Для сравнения эмоциональных доминант произведений предлагается стихотворение Льва Анненского «В небе ли меркнет звезда».

Внимание обучающихся следует обратить на то, что Брейгель Питер Старший (Мужицкий), осмысляя притчу «О Сеятеле» (1557), сознательно на переднем плане полотна изображает сеятеля, а далее, у дороги, зеленеющие всходы. Он подчеркивает, что труд сеятеля вознаграждается сполна. Важен посыл художника о том, что главным предназначением человека является труд.

Старшекурсникам предлагается осмыслить реплики евангельских притч в истории литературы и истории искусства и сформулировать искусствоведческие выводы. Преподавателями кафедры на материале библейских притч были разработаны задания в формате Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA), которые анализируют, насколько развиты методы мышления (креативность, критическое мышление,

решение проблем и принятие решений); владеют ли обучающиеся навыками взаимодействия с другими людьми; используют ли такие инструменты для работы, как информационно-коммуникационные технологии, и развита ли информационная грамотность; а также оценивают сформированность жизненно значимых навыков – гражданственности, готовности к выбору карьеры, личной и социальной ответственности. Задания шкалированы по трудности, например, рассмотрите изображение, ознакомьтесь с текстом; к каким эпизодам относятся картины; опишите картину; установите соответствие между текстами и изображениями: к каждому тексту подберите одно изображение; восстановите хронологическую последовательность (эпизодов / создания произведений); выберите три верных утверждения; установите соответствие между произведением искусства и художественной эпохой; назовите эмоцию, которую вызывают у вас приведенные изображения; решите кейс и др.

Заключение. Таким образом, были разработаны и представлены некоторые приемы работы с библейскими притчами в педагогическом вузе. Подчеркнем, что очень важно выстроить связи между библейским текстом, и художественными полотнами и, самое главное, связать это с чувствами молодого человека в современном мире, наполненном технологиями и гаджетами. Нужно попытаться сделать эти ключевые тексты культуры (библейские притчи) более понятными для современных молодых людей, чтобы они адекватно включались в мир и в природу, видели или хотя бы задумывались о наличии иерархических, системных связей в культуре и в природе. В этом случае подобный культурологический, системный подход даст возможность вступить в диалог культур, войти в культуру как в текст, видеть в традиционной культуре не *чужого, чуждого, а другого, друга.*

Библиографический список

1. *Аверинцев С. С.* Притча // Литературный энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 750 с.

2. *Бердников А. Г.* Евангельская символика в современном искусстве на уроках ОПК // Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей / отв. ред. Е. Н. Бородина. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2020. – С. 39–54.

3. *Вевюрко И. С.* Притчи Септуагинты как дидактический текст // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. – 2011. – № 6 (38). – С. 30–44.

4. *Видеркер В. В.* Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 138–142.

5. *Кондаков И. В.* Духовность по ту сторону науки и религии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 2 (88). – С. 30–39.

6. *Кузнецова К. И.* Традиции православной педагогики в научном наследии профессора – протоиерея В. В. Зеньковского // Педагогический форум. – 2019. – № 1 (3). – С. 42–47.

7. *Лихачев Д. С.* Раздумья о России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/nauka/kulturologiya/1933/> (дата обращения: 13.02.2021).

8. *Мишин Ю. Д., Аверьяскина А. С.* Притча как путь к философской рефлексии в мышлении студентов // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – 2016. – № 2 (37). – С. 70–75.

9. *Пыжова Е. И.* К вопросу о притче // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 3–9.

10. *Ромодановская Е. К.* Специфика жанра притчи в древнерусской литературе // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX

веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: сб. научных трудов. – Вып. 2. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 1998. – С. 73–111.

11. *Саврей В. Я.* Притча в герменевтике сакрального текста (на примере изучения евангельских притчей) // Философия и культура. – 2014. – № 11 (83). – С. 1618–1633. – DOI: 10.7256/1999-2793.2014.11.13142.

12. *Тихомирова Е. Е., Чапля Т. В.* Модели коммуникации: в 2 т. Т. 2: Вербальная коммуникация. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 205 с.

13. *Тюна В. И.* Грани и границы притчи // Традиция и литературный процесс. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1999. – С. 382–386.

14. *Тюна В. И.* Нарративная стратегия притчи в литературной традиции // Притча в русской словесности: от Средневековья к современности: коллективная монография; Ин-т филологии СО РАН. – Новосибирск: РИЦ НГУ, 2014. – С. 34–78.

15. *Хуторской А. В.* Древнейшие системы обучения: дидактика Христа // Эйдос. – 2014. – № 4. – С. 17.

16. *Хуторской А. В.* Образование,образное человеку: технология выращивания ценностей и целей // Народное образование. – 2014. – № 4 (1437). – С. 153–159.

17. *Цендровский О. Ю.* Культурно-мировоззренческие основания глобального сетевого общества XXI в. [Электронный ресурс] // Человек и культура. – 2015. – № 5. – С. 1–57. – URL: http://e-notabene.ru/ca/article_16316.html (дата обращения: 22.06.2021). DOI: 10.7256/2409-8744.2015.5.16316.

18. *Чапля Т. В.* Язык как средство социализации // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 9–14.

19. *Dick M. B.* The Ethics of the Old Greek Book of Proverbs // The Studia Philonica Annual. – 1990. – Vol. 2. – P. 20–50.

20. *Westermann C.* The Parables of Jesus in the Light of the Old Testament / trans. by F. W. Golka. – Edinburgh: T&T Clark, 1990. – 211 p.

Поступила в редакцию 24.10.2021

Tikhomirova Elena Evgenievna

Cand. Sci. (Cultur.), Assoc. Prof., Head of the Department of Theory, History of Culture and Museology, Novosibirsk State Pedagogical University, imktikhomirova@mail.ru, ORCID 0000-0003-1656-521X, Novosibirsk

SPECIFIC STUDY OF BIBLICAL PARABLES IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The author of the article focuses on the analysis of specific methods and techniques for identifying the universal and unique cultural meanings of biblical parables in the study of the disciplines of the humanities cycle in a pedagogical university.

The purpose of the article is to develop techniques for working with parables for practical classes in the cultural cycle at the Pedagogical University.

Research methodology and methods. The work is based on the use of the methodology of the sociocultural and activity-based approach to the psychological development of the individual, as well as systemic and holistic approaches to education. When decoding the meanings of parables as texts of culture, it is proposed to use axiological, semiotic, cognitive and systemic approaches. The systemic culturological approach allows you to create conditions for the development of aesthetic taste, artistic thinking.

Research results. As the scientific literature and the practice of teaching culturological disciplines at the Pedagogical University show, working with parables teaches us to personally and emotionally perceive the text of culture, to adequately assess the relationship in the system man-man and man-world, to recode the content from one semiotic system to another. Through the interpretation of the text, the individual creative abilities of students are developed, a steady interest in modern art practices is formed. Interpretation of the categories of culture, embodied in human and natural images of the transcendental, time, space, make it possible to essentially comprehend the texts of culture containing the plots of biblical parables.

Conclusion. The consistent identification of the specifics of the study of parables in the context of the spiritual quest of a certain historical period contributes to the emergence of interest and the formation of a respectful attitude towards the cultural heritage, the values of world culture. Cultural practices of working with cultural texts contribute to an adequate understanding of the place of national culture in the world artistic process and its creative enhancement.

Keywords: biblical parable, culture, cultural studies, pedagogy, methodology, cultural text, meaning.

References

1. Averintsev, S. S., 1987. Parable. Literary encyclopedic dictionary. Moscow: Sov. encyclopedia, 750 p. (In Russ.)
2. Berdnikov, A. G., 2020. Evangelical symbolism in contemporary art at the lessons of the military industrial complex. Spiritual, moral and patriotic education of children. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 39–54. (In Russ.)
3. Vevyurko, I. S., 2011. Proverbs of the Septuagint as a didactic text. Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series 1: Theology. Philosophy, no. 6 (38), pp. 30–44. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Widerker, V. V., 2013. Cultural education as a socio-cultural factor of personality development. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 138–142. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kondakov, I. V., 2019. Spirituality on the other side of science and religion. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, no. 2 (88), pp. 30–39. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kuznetsova, K., I., 2019. Traditions of Orthodox pedagogy in the scientific heritage of Professor – Archpriest V. V. Zenkovsky. Pedagogical Forum, no. 1 (3), pp. 42–47. (In Russ.,

abstract in Eng.)

7. Likhachev, D. S., 2021. Reflections on Russia [online]. Available at: <http://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/nauka/kulturologiya/1933/> (accessed 13.02.2021). (In Russ.)

8. Mishin, Yu. D., Averyaskina, A. S., 2016. Parable as a path to philosophical reflection in the thinking of students. Bulletin of the Siberian State University of Communications, no. 2 (37), pp. 70–75. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Pyzhova, E. I., 2014. To the question of the parable. Philology and linguistics in modern society: materials of the III Intern. scientific. conf. (Moscow, November 2014). Moscow: Buki-Vedi Publ., pp. 3–9. (In Russ.)

10. Romodanovskaya, E. K., 1998. Specificity of the genre of parables in ancient Russian literature // Gospel text in Russian literature of the 18th–20th centuries: quotation, reminiscence, motive, plot, genre: Sat. scientific papers, 2. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publ., pp. 73–111. (In Russ.)

11. Savrey, V. Ya., 2014. Parable in the hermeneutics of the sacred text (on the example of studying the Gospel parables). Philosophy and Culture, no. 11 (83), pp. 1618–1633. DOI: 10.7256 / 1999-2793.2014.11.13142. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Tikhomirova, E. E., Chaplya, T. V., 2013. Models of communication, vol. 2. Verbal communication. Novosibirsk: NSTU Publ., 205 p. (In Russ.)

13. Tyupa, V. I., 1999. Facets and boundaries

of the parable. Tradition and literary process. Novosibirsk: Publishing House of the SB RAS Publ., pp. 382–386. (In Russ.)

14. Tyupa, V. I., 2014. Narrative strategy of a parable in the literary tradition. Parable in Russian literature: from the Middle Ages to the present: a collective monograph; Institute of Philology SB RAS. Novosibirsk: NSU Publ., pp. 34–78. (In Russ.)

15. Khutorskoy, A. V., 2014. The most ancient systems of teaching: didactics of Christ. Eidos, no. 4, p. 17. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Khutorskoy, A. V., 2014. Education consistent with man: the technology of cultivating values and goals. Public education, no. 4 (1437), pp. 153–159. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Tsendrovsky, O. Yu., 2015. Cultural and ideological foundations of the global network society of the XXI century. Man and culture, no. 5, pp. 1–57 [online]. Available at: http://e-notabene.ru/ca/article_16316.html (accessed 22.07.2021). DOI: 10.7256 / 2409-8744.2015.5.16316. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Chaplya, T. V., 2014. Language as a means of socialization. Siberian pedagogical journal, no. 2, pp. 9–14. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Dick, M. B., 1990. The Ethics of the Old Greek Book of Proverbs. The Studia Philonica Annual, vol. 2, pp. 20–50. (In Eng.)

20. Westermann, C., 1990. The Parables of Jesus in the Light of the Old Testament. Edinburgh: T&T Clark Publ., 211 p. (In Eng.)

Submitted 24.10.2021

Для цитирования: Тихомирова Е. Е. Специфика изучения библейских притч в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 135–144.

Ружников Михаил Сергеевич

Учитель информатики, школа № 1552, ruzhnikov@mail.ru, ORCID 0000-0001-6025-502X, Москва

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются необходимые изменения в профессиональной деятельности психологов в сфере образования и особенности их подготовки, обусловленные процессами, происходящими в обществе (цифровизация, последствия пандемии коронавирусной инфекции).

Цель статьи – изучение особенностей профессиональной деятельности и подготовки психологов в сфере образования в современный период.

Методология и методы исследования. Статья написана с использованием описательного метода посредством сбора, обобщения и анализа научной, учебно-методической литературы, федеральных и нормативных документов по вопросам исследования. Материалом для работы послужили результаты исследований отечественных и зарубежных авторов, описывающих проблему профессиональной подготовки психологов в сфере образования.

Результаты исследования и заключение. Анализ теоретических источников и практической деятельности психологов образования позволил сформулировать изменения, которые необходимо внести в требования к их подготовке, вызванные современной ситуацией. Такая подготовка видится как многоаспектная и актуальная проблема, которая сопровождается целым рядом противоречий и требует дальнейшего детального исследования.

Ключевые слова: психолог, педагог-психолог, онлайн-консультирование, цифровизация, профессиональная деятельность, психологическое консультирование, психологическая помощь, дистанционное взаимодействие.

Введение, постановка проблемы.

Образование – один из главных преобразователей общества, оно способствует научно-техническому прогрессу и стимулирует развитие бизнеса и экономики во всем мире [24].

2020 год для системы образования многих стран стал переломным из-за объявления чрезвычайной ситуации международного значения в области распространения новой коронавирусной инфекции, что способствовало формированию в речи и сознании людей таких понятий, как «самоизоляция», «дистанционное обучение в условиях самоизоляции» и др.

Пандемия COVID-19 выявила проблемы подготовки специалистов в области психологии образования: отсутствие инфраструктуры информационных техно-

логий как для студентов, так и для преподавателей, отсутствие разработанных механизмов психологической адаптации к обновленным условиям работы и обучения (переход на дистанционные формы взаимодействия), отсутствие разработанных технологий моделирования виртуальной реальности в обучении. Также необходим пересмотр компетенций психологов в сфере образования, соответствующих современным требованиям [23]. Необходимость этих изменений связана с тем, что сложившаяся ситуация потребовала от психологов в сфере образования навыков работы с различными техническими устройствами и специализированным программным обеспечением для реализации своей профессиональной деятельности.

Целью статьи является изучение осо-

бенностей профессиональной деятельности и подготовки психологов в сфере образования в современный период.

Задачи статьи: 1) изучить особенности профессиональной деятельности психологов в сфере образования в современный период; 2) сформулировать изменения, которые необходимо внести в требования к их подготовке, вызванные современной ситуацией.

Обзор научной литературы по проблеме. Ситуация с изменениями в профессиональной деятельности психологов в сфере образования не осталась незамеченной многими исследователями, которые рассматривают различные аспекты данной проблемы.

Так, С. Г. Шабас описывает организационные условия для педагогов-психологов на базе дошкольных образовательных организаций Свердловской области в период пандемии. Для взаимодействия с родителями воспитанников педагогам-психологам потребовалось освоить работу с различными гаджетами (современные смартфоны, планшетные компьютеры, веб-камеры, аудио-гарнитуры), программным обеспечением, предназначенным для дистанционной связи. Эффективность применения в работе данных технологий в случае конкретной образовательной организации говорила о гибкости и адаптивности работающих в ней сотрудников [22].

Л. М. Костина, И. А. Писаренко проводили изучение запроса родителей обучающихся 6–8-х классов на психолого-педагогическое сопровождение посредством дистанционных форм взаимодействия. Среди опрошенных родителей обучающихся 77 % поддержали дистанционный способ психолого-педагогического сопровождения. Основным запросом родителей в данном формате является консультационная помощь психолога в решении актуальных проблем [7].

Т. Г. Бохан и другие говорят о трудностях в профессиональной деятельности на-

чинающего психолога при дистанционном взаимодействии, т. к. многие считают себя экспертами, консультантами, но на самом деле не способны самостоятельно диагностировать проблему клиента при данной форме взаимодействия. Необходимо обучаться саморегуляции и выполнять упражнения по самостоятельной диагностике проблемы [11, с. 104].

В своей работе О. А. Суслова и Е. А. Тезикова рассматривают процесс консультирования семей, имеющих ребенка с особыми потребностями. В этих семьях родители несут в том числе и обязанности по адаптации и обучению такого ребенка. Возможное чувство низкой самооценки родителей, эмоциональная напряженность во взаимоотношениях в семье говорят о необходимости оказания психологической поддержки родителям и детям. И наиболее успешным способом консультирования для данных семей признается онлайн-консультирование [20].

Подтверждение гипотезы о том, что успешность адаптации психолога к формату работы онлайн связана с инновационными качествами личности, нашло свое отражение в исследовании С. И. Скипор и А. Е. Воробьевой. Авторы на основе зарубежного обзора сформулировали эту гипотезу и установили, что способность адаптироваться к работе в изменившихся условиях у опрошенных связана с предрасположенностью личности к изменениям и нововведениям, возможностью организовать процесс взаимодействия с клиентом и желанием работать из дома и методами психологического консультирования [19].

Разработанный алгоритм проведения онлайн-консультирования педагогом-психологом описывают С. Н. Рой и А. Н. Янко. Авторы предлагают проводить совместное консультирование педагога-психолога, учителя-логопеда и учителя-дефектолога для предоставления более развернутых рекомендаций родителям обучающихся [17].

Е. В. Зенкова, рассматривая опыт дис-

танционного консультирования, поднимает проблему отсутствия физического контакта с клиентом. Как компенсационный механизм данного взаимодействия предлагается использовать в большей мере визуальный и аудиальный канал связи, больше внимания уделять работе голосом [5].

В нашем исследовании, проведенном в марте – мае 2020 г., мы обращались к анализу проблем психолого-педагогического консультирования школьников в период социальной самоизоляции и установили, что эффективное психолого-педагогическое онлайн-консультирование будет только в случае наличия у учителей, педагогов-психологов сформированных на высоком уровне компетенций в данном направлении [9].

В. Г. Иванов и Е. Л. Николаев отмечают, что на настоящем этапе психологическое консультирование в сети Интернет является «слабым» с точки зрения профессионализма начинающего психолога, но говорят о том, что «дистанционная форма психологической помощи – это эффективный и безопасный инструмент для выхода из психологического кризиса» [6].

В период самоизоляции психологи образовательных организаций различными способами старались помочь обучающимся, их семьям в сложившейся в стране критической ситуации. Для этого использовались социальные сети, официальные сайты образовательных организаций, где размещались памятки о правилах организации режима дня, об упражнениях, снижающих тревожность и переживания ребенка в условиях дистанционного формата обучения [3].

Для специалистов психолого-педагогической службы в системе образования экспертами Федерации психологов образования России по вопросам организации дистанционного режима обучения были разработаны рекомендации форматов и технологий психолого-педагогической поддержки в условиях распространения

коронавирусной инфекции, где основным форматом психолого-педагогической поддержки выделяется «консультирование онлайн (с использованием программ Zoom, Skype, WhatsApp)» [8].

Прогноз Аналитического центра НАФИ, составленный по опросу национальной репрезентативной выборки 2000 человек не менее чем в 46 регионах Российской Федерации, в 152 населенных пунктах, определяет в краткосрочной перспективе (1–3 года) ускоренный рост внимания людей на психическое благополучие и в среднесрочном прогнозировании (5–7 лет) рост спроса на дистанционные сеансы психотерапии [10, с. 7, 44].

Как показывает практика, выпускник вуза, только начинающий свою деятельность в образовательной организации любого уровня, не всегда способен к эффективному взаимодействию и испытывает трудности в установлении контакта с коллегами, учениками, их родителями в психологическом, психолого-педагогическом консультировании.

Педагогическая наука находит решение указанной проблемы подготовки психологов в сфере образования. Так, рассматриваются психолого-педагогические аспекты профессионального развития будущего психолога в вузе (М. М. Балашов [1], Э. Ф. Зеер [4], И. А. Савенкова [18] и др.), психолого-педагогические концепции развития профессиональной деятельности психолога (М. Р. Битянова [2], Е. И. Рогов [16], Л. А. Цветкова [21] и др.). Но как видно из работ российских ученых, описывающих деятельность специалистов по использованию интернет-технологий в психологическом и психолого-педагогическом консультировании, данная проблема требует дополнительного изучения.

Исходя из сказанного, нами была предпринята попытка анализа нормативных документов, которые лежат в основе подготовки специалистов в области психологии образования.

Методология и методы исследования. Используются сбор, обобщение и анализ научной, учебно-методической литературы, федеральных и нормативных документов по проблеме. Материалом для исследования послужили полученные отечественными и зарубежными авторами результаты работ, посвященных проблеме профессиональной подготовке психологов в сфере образования.

Результаты исследования, обсуждение. В ходе анализа документации выявлено несоответствие между теорией и практикой. Нами были рассмотрены

направления подготовки психологов в образовании в Иркутском государственном университете (ФГБОУ ВО ИГУ), федеральные государственные образовательные стандарты [12–15], а также соответствующие им профессиональные стандарты и квалификационные характеристики, учебные планы (2018–2021 уч. г.) по данным направлениям, чтобы установить соответствие современным требованиям по формированию компетенций в области онлайн-консультирования. Для удобства восприятия данная информация представлена в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Направления подготовки психологов в образовании в ФГБОУ ВО ИГУ

№	Направление	Профиль/направленность	Код направления	Уровень подготовки
1	Психолого-педагогическое образование	Психология в образовании	44.03.02	Бакалавриат
		Психология развития личности		
		Психология и социальная педагогика		
		Практическая психология личности	44.04.02	Магистратура
2	Психология	Общая	37.03.01	Бакалавриат
		Психологические технологии в бизнесе, образовании и государственной службе	37.04.01	Магистратура
		Психологическое консультирование		

Проанализировав эти документы, мы пришли к выводу, что в них не предусмотрено формирование компетенций в области онлайн-консультирования, использования дистанционных технологий и инновационных инструментов взаимодействия с клиентами. Анализ теоретических источников, практической деятельности психологов образования, в том числе в период самоизоляции, позволил сформулировать изменения, которые необходимо внести в требования к подготовке современного психолога в сфере образования.

Психолог в сфере образования должен:

– понимать социальную значимость сво-

ей будущей профессии и место компетенций в области онлайн-консультирования, использования дистанционных технологий и инновационных инструментов взаимодействия с клиентами в профессиональной деятельности;

– иметь целостное представление о работе с использованием средств дистанционного взаимодействия для оказания различных видов психолого-педагогической и психологической помощи и онлайн-консультирования;

– знать этические, эстетические и правовые нормы, регулирующие онлайн-кон-

сультирование и оказание психологической помощи в дистанционном формате;

– знать методы, приемы и технологии взаимодействия с клиентами в области онлайн-консультирования и оказания психологической помощи в дистанционном формате;

– уметь решать нестандартные задачи в онлайн-консультировании и оказании психологической помощи в дистанционном формате;

– уметь пользоваться возможностями социальных сетей, web-сайтов, видеохостингов в профессиональной деятельности в режиме онлайн-консультирования и оказания психологической помощи в дистанционном формате;

– уметь создавать онлайн-опросы и тесты, обрабатывать полученные результаты;

– уметь использовать онлайн- и мобильные тренажеры в онлайн-консультировании и оказании психологической помощи в дистанционном формате;

– уметь оказывать консультационную помощь клиентам в настройке и обращении с программными средами, используемыми для онлайн-консультирования и оказания психологической помощи в дистанционном формате;

– уметь в условиях развития цифровых инструментов приобретать новые профессиональные компетенции при работе в цифровой среде, использовать принципы lifelong learning.

Таблица 2

Квалификационные характеристики, профессиональные стандарты

№	Квалификационные характеристики, профессиональные стандарты
1	Квалификационные характеристики должности «психолог». Основание – Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих 4-е издание, дополненное (утв. постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. N 37)
2	Квалификационные характеристики должности «педагог-психолог». Основание – Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (утв. приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н)
3	Квалификационные характеристики должности «психолог». Основание – Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (утв. постановлением Минтруда РФ от 21.08.1998 г. № 37) (с изменениями и дополнениями на 12.02.2014 г., 25.06.2014 г.)
4	Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 ноября 2013 г. N 682н)
5	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н)

Заключение. Таким образом, исходя из представленных требований, подготовка психологов в сфере образования видится как многоаспектная и актуальная проблема. Ее решение будет сопровождаться целым рядом противоречий, но вместе с тем существует потребность в последующем более детальном изучении ряда вопросов: квалификация и профессионализм психолога

в образовании, перечень профессиональных задач, которые затруднительно решать с использованием дистанционных форм взаимодействия; этические вопросы – вопросы доверительных отношений с клиентом; какие виды и формы психологической помощи возможно применять; вопросы эффективности дистанционной формы работы; вопросы безопасности и конфиден-

циальности в цифровой среде и т. д.

В настоящее время нами ведется исследование, цель которого – формирование программы

подготовки, включающей развитие компетенций онлайн-консультирования будущих педагогов, психологов в сфере образования.

Библиографический список

1. Балашов М. М., Лукьянова М. И. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 64–67.
2. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Управление деятельностью психолога в образовательном учреждении. – М.: Сентябрь, 2010. – 175 с.
3. Ефремова Д. Н. Дыхание коронавируса: об осуществлении дистанционной психологической помощи в период пандемии // Вестник Московского государственного областного университета. – 2020. – № 2. – С. 229–235. – DOI: 10.18384/2224-0209-2020-2-1004.
4. Зеер Э. Ф. Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2006. – № 5 (41). – С. 3–12.
5. Зенкова Е. В. Особенности дистанционного консультирования: анализ опыта работы // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2019. – С. 108–112. – DOI: 10.22250/phdpdmw.2019.18.
6. Иванов В. Г., Николаев Е. Л. К вопросу о психологическом консультировании в сети интернет // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-5. – С. 326–332.
7. Костина Л. М., Писаренко И. А. Дистанционное сопровождение родителей обучающихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 163–167. – DOI: 10.26140/anip-2020-0904-0033.
8. Методические рекомендации экспертов Федерации психологов образования России по вопросам организации дистанционного режима обучения // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 101–105.
9. Монжиевская В. В., Ружников М. С. Изучение направленности психолого-педагогического консультирования в школе в период режима самоизоляции // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 5. – С. 598–603. – DOI: 10.30853/ped200143.
10. Аймалетдинов Т. А., Гильдебрандт И. А., Никишова Е. Н., Рассадина Д. С. Новая нормальность. Образ жизни, рынки, инфраструктура и коммуникации после пандемии [Электронный ресурс]. – М.: Издательство НАФИ, 2020. – 73 с. – URL: https://nafu.ru/upload/New%20normal_NAFI%20project.pdf (дата обращения: 01.03.2021).
11. Бохан Т. Г., Брель Е. Ю., Власова Д. Е. [и др.] Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 282 с.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология [Электронный ресурс]: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29.07.2020 № 839. – URL: <https://base.garant.ru/74536803/> (дата обращения: 01.03.2021).
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29.07.2020 № 841. – URL: <https://base.garant.ru/74536807/> (дата обращения: 01.03.2021).
14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 122. – URL: <http://>

- base.garant.ru/71897860/ (дата обращения: 01.03.2021).
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 127. – URL: <https://base.garant.ru/71896296/> (дата обращения: 01.03.2021).
16. *Рогов Е. И.* Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 3. – С. 145–162.
17. *Рой С. Н., Янко А. Н.* Комплексное консультирование родителей (законных представителей) детей по вопросам воспитания с использованием телекоммуникационных технологий // Воспитание как стратегический национальный приоритет. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 295–299. – DOI: 10.26170/Kvnp-2021-02-67.
18. *Савенкова И. А.* Проблема подготовки психологов для сферы образования // Образование и общество. – 2016. – № 2 (97). – С. 79–81.
19. *Скинор С. И., Воробьева А. Е.* Психологические особенности адаптации психологов к онлайн-консультированию во время пандемии COVID-19 // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18, № 1. – С. 61–73. – DOI: 10.21702/grj.2021.1.5.
20. *Суслова О. И., Тезикова Е. А.* Возможности психологического онлайн консультирования семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Дыльновские чтения: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2019. – С. 369–372.
21. *Цветкова Л. А., Алехин А. Н., Королева Н. Н.* Профилактическая модель деятельности психолога в системе образования // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4 (21). – С. 10–18. – DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-10.
22. *Шабас С. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи в детском саду в период самоизоляции // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 4 (100). – С. 13–22. – DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10076.
23. *Innes J. M., Morrison B. W.* Australian psychology in a post-pandemic world: the future of education, regulation and technology // In-Psych. – 2021. – № 42 (6). – URL: <https://www.psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2020/Dec-Jan-Issue-6/By-Professor-John-Michael-Innes-FAPS1-and-Dr-Ben-W> (дата обращения: 01.03.2021).
24. *Marginson S.* Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model // Higher education. – 2011. – Т. 61, № 5. – С. 587–611.

Поступила в редакцию 11.04.2021

Ruzhnikov Mikhail Sergeevich

Computer science teacher, School № 1552, ruzhnikov@mail.ru, ORCID 0000-0001-6025-502X, Moscow

PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL PREPARATION IN A CAREER OF EDUCATION IN THE DIGITAL AGE

Abstract. Introduction. The article discusses the necessary changes in the professional activities of psychologists in the field of education and the peculiarities of their training caused by the processes taking place in society (digitalization, the consequences of the coronavirus pandemic).

The purpose of the article is to study the features of professional activity and training of psychologists in the field of education in the modern period.

Research methodology and methods. The article was written using a descriptive method through the collection, generalization and analysis of scientific, educational and methodological

literature, federal and regulatory documents on research issues. The material for the work was the results of research by domestic and foreign authors describing the problem of professional training of psychologists in the field of education.

Research results and conclusion. The analysis of theoretical sources and practical activities of educational psychologists made it possible to formulate changes that need to be made in the requirements for their training, caused by the current situation. Such preparation is seen as a multifaceted and urgent problem, which is accompanied by a number of contradictions and requires further detailed research.

Keywords: psychologist, educational psychologist, online consulting, digitalization, professional activity, psychological counseling, psychological help, remote interaction.

References

1. Balashov, M. M., Lukyanova, M. I., 1998. Specificity of training psychologists for professional activity in various social and industrial environments. *Psychological science and education*, no. 2, pp. 64–67. (In Russ.)
2. Bityanova, M. R., Beglova, T. V., 2010. Management of the activity of a psychologist in an educational institution. Moscow: September Publ., 175 p. (In Russ.)
3. Efremova, D. N., 2020. Breath of the coronavirus: on the implementation of remote psychological assistance during a pandemic. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, no. 2, pp. 229–235. DOI: 10.18384/2224-0209-2020-2-1004. (In Russ.)
4. Zeer, E. F., 2006. Basic meaning-making provisions of personal developmental education. *Education and science. Izvestiya URO RAO*, no. 5 (41), pp. 3–12. (In Russ.)
5. Zenkova, E. V., 2019. Features of distance counseling: analysis of work experience. *Psychological health and personality development in the modern world: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Blagoveshchensk, October 23–25)*. Blagoveshchensk: Amur State University Publ., pp. 108–112. DOI: 10.22250 / phpdmw.2019.18. (In Russ.)
6. Ivanov, V. G., Nikolaev, E. L., 2017. To the question of psychological counseling on the Internet. *Problems of modern pedagogical education*, no. 54-5, pp. 326–332. (In Russ.)
7. Kostina, L. M., Pisarenko, I. A., 2020. Remote support of students' parents. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, T. 9, no. 4 (33), pp. 163–167. DOI: 10.26140 / anip-2020-0904-0033. (In Russ.)
8. Methodological recommendations of experts of the Federation of Educational Psychologists of Russia on the organization of distance learning. *Bulletin of practical psychology of education*, 2020, T. 17, no. 1, pp. 101–105. (In Russ.)
9. Monzhievskaya, V. V., Ruzhnikov, M. S., 2020. Study of the orientation of psychological and pedagogical counseling at school during the period of self-isolation. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, T. 5, no. 5, pp. 598–603. DOI: 10.30853 / ped200143. (In Russ.)
10. Aimaletdinov, T. A., Gildebrandt, I. A., Nikishova, E. N., Rassadina, D. S., 2020. New normalcy. Lifestyle, markets, infrastructure and communications after the pandemic. Moscow: NAFI Publishing House, 73 p. [online]. Available at: https://nafi.ru/upload/New%20normal_NAFI%20project.pdf (accessed 01.03.2021) (In Russ.)
11. Bokhan, T. G., Brel, E. Yu., Vlasova, D. E., et al., 2017. New psychological contexts of personality formation in a changing world. Tomsk: Tomsk State University Publ., 282 p. (In Russ.)
12. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated July 29, 2020 No. 839 «On the approval of the federal state educational standard for higher education – bachelor's degree in the direction of preparation 03.03.01 Psychology» [online]. Available at: <https://base.garant.ru/74536803/> (accessed 01.03.2021) (In Russ.)
13. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated July 29, 2020 No. 841 «On the approval of the federal state educational standard for higher education – Master's degree in the direction of training 04/37/01 Psychology» [online]. Available at: <https://base.garant.ru/74536803/> (accessed 01.03.2021) (In Russ.)

- garant.ru/74536807/ (accessed 01.03.2021) (In Russ.)
14. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 122 «On the approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of training 03.03.02 Psychological and pedagogical education» [online]. Available at: <http://base.garant.ru/71897860/> (accessed 01.03.2021) (In Russ.)
15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 127 «On the approval of the federal state educational standard of higher education – Master’s degree in the field of training 04.04.02 Psychological and pedagogical education» [online]. Available at: <https://base.garant.ru/71896296/> (accessed 01.03.2021) (In Russ.)
16. Rogov, E. I., 2008. Features of the ideas of psychologists about the object of their activities. Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical sciences, no. 3, pp. 145–162. (In Russ.)
17. Roy, S. N., Yanko, A. N., 2021. Comprehensive counseling of parents (legal representatives) of children on education using telecommunication technologies. Education as a strategic national priority: International Scientific and Educational Forum, Yekaterinburg, 15–16 April. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 295–299. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.0110.26170 / Kvnp-2021-02-67. (In Russ.)
18. Savenkova, I. A., 2016. The problem of training psychologists for the education sector. Education and society, no. 2 (97), pp. 79–81. (In Russ.)
19. Skipor, S. I., Vorobieva, A. E., 2021. Psychological characteristics of adaptation of psychologists to online counseling during the COVID-19 pandemic. Russian psychological journal, vol. 18, no. 1, pp. 61–73. DOI: 10.21702 / rpj.2021.1.5. (In Russ.)
20. Suslova, O. I., Tezikova, E. A., 2019. Possibilities of online psychological counseling for families raising children with disabilities. Dylnovskie readings: Materials of the VI All-Russian scientific-practical conference, Saratov, February 12, 2019. Saratov: Publishing house «Saratov source», pp. 369–372. (In Russ.)
21. Tsvetkova, L. A., Alekhin, A. N., Koroleva, N. N., 2017. Preventive model of the psychologist’s activity in the education system. Bulletin of the Minin University, no. 4 (21), pp. 10–18. DOI: 10.26795 / 2307-1281-2017-4-10. (In Russ.)
22. Shabas, S. G., 2020. Psychological and pedagogical support of the family in kindergarten during the period of self-isolation. Modern preschool education, no. 4 (100), pp. 13–22. DOI: 10.24411 / 1997-9657-2020-10076. (In Russ.)
23. Innes, J. M., Morrison, B. W., 2021. Australian psychology in a post-pandemic world: the future of education, regulation and technology. In-Psych, no. 42 (6). Available at: <https://www.psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2020/Dec-Jan-Issue-6/By-Professor-John-Michael-Innes-FAPS1-and-Dr-Ben-W> (accessed 01.03.2021) (In Eng.)
24. Marginson, S., 2011. Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. Higher education, vol. 61, no. 5, pp. 587–611. (In Eng.)

Submitted 11.04.2021

Для цитирования: Ружников М. С. Подготовка психологов для работы в сфере образования в условиях его цифровизации // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 145–153.

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 приставные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений *(Пример 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, выделяя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw *(Пример 1)*.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (*Пример 7*).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна¹, Абрамов Юрий Петрович²

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ..., Новокузнецк

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ..., Новокузнецк

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического прочтения компетентностной основы профессионального образования.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Список источников

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. Майерс Д. Дж. Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *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.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. Парпалк Р. Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального 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 диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.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

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

Кандидат медицинских наук, ¹Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, zasratyan@yahoo.com, ORCID 0000-0003-1288-756, Москва

²Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва

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

6/2021

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции и издательства: 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. 14,3. Уч.-изд. л. 13,2.

Подписан в печать: 28.12.2021 г. Тираж 600 экз. Заказ № 125.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28