



*Марущак Евгения Борисовна*  
главный редактор,  
кандидат психологических наук,  
директор Института  
дополнительного образования

*Хомченко Татьяна Викторовна*  
заместитель главного редактора,  
зам. директора Института  
дополнительного образования

### **Редакционная коллегия**

*Агавелян Р. О.*, д-р психол. наук, проф. (Новосибирск);  
*Андриенко Е. В.*, д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);  
*Баряева Л. Б.*, д-р пед. наук, проф. (Москва);  
*Ковригина Л. В.*, канд. пед. наук, доцент (Новосибирск);  
*Серый А. В.*, д-р психол. наук, проф. (Кемерово);  
*Смолянинова О. Г.*, д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск).

### **Редакционный совет**

*Герасёв А. Д.*, председатель, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);  
*Алтыникова Н. В.*, канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО (Москва);  
*Андронникова О. О.*, канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);  
*Артамонова Е. И.*, д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);  
*Жафяров А. Ж.*, д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);  
*Кудинов С. И.*, д-р психол. наук, проф. (Москва);  
*Нечаев В. Д.*, д-р полит. наук, проф. (Севастополь);  
*Синенко В. Я.*, д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);  
*Яницкий М. С.*, д-р психол. наук, проф. (Кемерово);  
*Сидоркин А. М.*, д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США);  
*Шульга И. И.*, д-р пед. наук, доцент (Новосибирск)

### **Учредитель:**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022

Все права защищены

Журнал Вестник педагогических инноваций/ Journal of Pedagogical Innovations зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

## СОДЕРЖАНИЕ

### КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<b>Шульга И. И.</b> (Новосибирск) Педагогическая культура: ценностно-смысловой контекст цифровой трансформации образования.....	5
<b>Кохан Н. В.</b> (Новосибирск), <b>Старшинин А. В.</b> (Санкт-Петербург) Логистический подход в управлении образовательной организацией.....	13
<b>Журавлева Н. Н., Свеженцева А. Ю.</b> (Новосибирск) Дефиниция понятия социально-педагогического партнерства как механизма развития учреждения дополнительного образования.....	22

### ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<b>Кравцов Ю. В., Мишутина О. В.</b> (Новосибирск) Применение элементов интегрированного обучения для формирования универсальных педагогических компетенций в условиях межфакультетского технопарка.....	31
<b>Федотова Н. Л., Ши Цезя</b> (Санкт-Петербург) Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в методике преподавания иностранных языков.....	38
<b>Шульга И. И.</b> (Новосибирск), <b>Сергеева О. Н.</b> (Москва) Университетский кампус: новые возможности для организации самостоятельной работы студентов в цифровую эпоху.....	49

### ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Бороненко Т. А., Федотова В. С.</b> (Санкт-Петербург) Приемы создания и использования интерактивных учебных материалов в профессиональной деятельности учителя.....	60
<b>Ряписова А. Г., Александрова М. В.</b> (Новосибирск) Возможности развития коммуникативных навыков у дошкольников средствами искусства в условиях инклюзивного образования.....	74
<b>Андронникова О. О.</b> (Новосибирск) Распространенность кибербуллинга в образовательной среде.....	83

Журнал основан в 2002 г.  
Выходит 4 раза в год  
Электронная верстка И. Т. Ильюк  
Адрес редакции, издательства и типографии:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-30-22

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 8,2. Уч.-изд. л. 4,4.  
Тираж 550 экз. Заказ № 27.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная  
Дата выхода в свет 31.03.2022  
Отпечатано в Издательстве НГПУ



*Evgeniya Borisovna Maruschak*  
Editor-in-chief,  
Candidate of Psychological Sciences,  
Head of the Institute  
of additional Education

*Tatyana Viktorovna Khomchenko*  
Editor-in-Chief Assistant,  
Head Assistant of the Institute  
of Additional Education

## Editorial Board

- R. O. Agavelyan*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk;  
*E. V. Andrienko*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk;  
*L. B. Baryaeva*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow);  
*L. V. Kovrigina*, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);  
*A. V. Seryj*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;  
*A. G. Smolyanynova*, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk.

## Editorial Council

- A. D. Gerasev*, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk;  
*N. V. Altynikova*, Cand. of Pedagogical Sciences, corr.-member of ASMPE, Moscow;  
*O. O. Andronnikova*, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;  
*E. I. Artamonova*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;  
*A. Zh. Zhafyarov*, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;  
*S. I. Kudinov*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow;  
*V. D. Nechaev*, Dr. of Political Sciences, Professor, Sevastopol;  
*V. Ya. Sinenko*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk;  
*M. S. Yanickiy*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;  
*A. M. Sidorkin*, PhD, Professor, Road Island College, Providence, USA;  
*I. I. Shulga*, Dr. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk)

### The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2022  
All rights reserved

The journal Journal of Pedagogical Innovations is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

## CONTENTS

### THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

<b>Shulga I. I.</b> (Novosibirsk). Pedagogical culture: The value-semantic context of digital transformation of education.....	5
<b>Kohan N. V.</b> (Novosibirsk), <b>Starshinin A. V.</b> (St. Petersburg). Logistic approach in the management of an educational organization .....	13
<b>Zhuravleva N. N., Svezhentseva A. Yu.</b> (Novosibirsk). Definition of the concept of social and pedagogical partnership as a mechanism for the development of an institution of additional education.....	22

### INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

<b>Kravtsov Yu. V., Mishutina O. V.</b> (Novosibirsk). The use of integrated learning elements for the forming of universal pedagogical competencies in the conditions of the interfaculty technopark .....	31
<b>Fedotova N. L., Shi Jixia</b> (Saint Petersburg). Content and language integrated learning (CLIL) in foreign language teaching methodology.....	38
<b>Shulga I. I.</b> (Novosibirsk), <b>Sergeeva O. N.</b> (Moscow). University campus: New self-study opportunities in the digital era .....	49

### PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

<b>Boronenko T. A., Fedotova V. S.</b> (Saint Petersburg). Techniques for creating and using interactive learning materials in the professional activities of a teacher .....	60
<b>Ryapisova A. G., Alexandrova M. V.</b> (Novosibirsk). Opportunities for the development of communication skills in preschoolers by means of art in an inclusive education .....	74
<b>Andronnikova O. O.</b> (Novosibirsk). Prevalence of cyberbullying in the educational environment.....	83

The journal is based in 2002  
Leaves 4 yearly  
Electronic make-up operator I. T. Iliuk  
Editors address, publisher and printing house:  
630126, Novosibirsk,  
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-30-22

Printing digital. Offset paper  
Printer's sheets: 8,2. Publisher's sheets: 4,4.  
Circulation 550 issues  
Order № 27. Format 70×108/16  
Release date 31.03.2022

# КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

---

Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65).

Journal of Pedagogical Innovations. 2022. no. 1 (65).

Научная статья

УДК 373.3/.5+004

doi: 10.15293/1812-9463.2201.01

## Педагогическая культура: ценностно-смысловой контекст цифровой трансформации образования

**Шульга Ирина Ивановна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,  
Россия, shulga.61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>*

*Аннотация.* Целью статьи является определение ценностно-смысловых ориентиров деятельности педагога с учетом изменений, вызванных цифровой трансформацией образования. В результате научно-теоретического анализа гуманистических оснований образования предложены возможности его сохранения в современных условиях: осмысление педагогической культуры как фрагмента существующей образовательной системы, характеристика архитектуры новых отношений между субъектами образовательной деятельности, рассмотрение педагогической культуры как компонента профессионализма современного учителя в условиях цифровизации. Во-первых, характерной особенностью современного образования является тенденция к сверхбыстрым темпам информатизации, которые объективно превышают адаптационные возможности системы к сохранению гуманистических начал образования как социальной практики. Во-вторых, отмечается рост создания нестандартных открытых образовательных пространств, предлагающих инновационные модели организации учебной деятельности. В-третьих, педагогическая культура современного учителя является ключевым компонентом его профессионализма и трактуется как синтез профессиональных умений, внутренних свойств и личностных качеств, обеспечивающих владение как методикой преподавания, так и наличие культурно-творческих способностей.

*Ключевые слова:* образовательная система, цифровизация образования, профессионализм учителя, этика образовательных отношений, педагогический артистизм, эстетическая образованность учителя, педагогическая импровизация

*Для цитирования:* Шульга И. И. Педагогическая культура: ценностно-смысловой контекст цифровой трансформации образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 5–12. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.01>



## **Pedagogical culture: The value-semantic context of digital transformation of education**

**Shulga Irina Ivanovna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shulga.61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>*

*Abstract.* The purpose of the article is to determine the value-semantic teaching guidelines taking into account changes caused by the digital transformation of education. Humanistic foundations of education in current conditions proposed by the author as a result of the scientific and theoretical analysis are as follows: (1) pedagogical culture is a meaningful part of the educational system, (2) the architecture of relations between the stages of educational activity has changed, (3) pedagogical culture is a component of teaching proficiency in the digital world. All these aspects make up the considerations that should be taken into account when evaluating options to improve an educational system.

*Keywords:* educational system, digitalization of education, teacher professionalism, ethics of educational relations, pedagogical artistry, esthetic teacher competence, pedagogical improvisation

*For citation:* Shulga I. I. Pedagogical culture: The value-semantic context of digital transformation of education // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):5–12. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.01>

В настоящее время нет необходимости говорить об особой роли образования в жизни современного общества, ориентирующегося на ценности и принципы постиндустриальной эпохи. Очевидно, что от эффективности функционирования системы образования зависит готовность людей противостоять природным и культурным вызовам. Реалии современности таковы, что человеку трудно предположить, что с ним будет завтра, и поэтому нет смысла строить стратегии на 10–15 лет вперед. Мы живем короткими проектными периодами, а не длительными программами. Очень быстро американская аббревиатура VUCA-мир стала интернациональным трендом и понятной фразой на всех языках. Она происходит от четырёх английских слов и означает: непредсказуемость, неопределенность, сложность, двусмысленность. Чтобы приспособиться для жизни в таком мире, человеку нужно постоян-

но учиться. Однако, исходя из доступности готового знания в информационном мире, акцент в образовании смещается от содержания к конкретным методикам преподавания. Другими словами, системе образования все больше занимает ответ на вопрос: «как учить?», в отличие от вопроса: «чему учить?» [2].

Центральным звеном образовательной системы традиционно принято считать школу. Однако процессы изменения школы не обладают той динамикой, которую ожидает от них общество на каждом этапе исторического развития. Иными словами, мы понимаем, что школа меняется очень медленно. Как считает О. Г. Прикот, образовательные реформы, осуществленные за последнюю тысячу лет, к успеху привели лишь дважды. К первой реформе можно отнести появление в XV веке печатной книги и массовой школы, и последовавшее за этим в XVII веке возникновение



классно-урочной системы, благополучно существующей в образовании до сих пор. Вторая глобальная реформа началась в 1970 гг. и продолжается до сих пор. Она связана с информационным взрывом, изменившим всю систему образования [5]. Сегодня трудно представить себе школу без эффективно работающей цифровой образовательной среды, наличия педагогических кадров, обладающих соответствующими компетенциями, и обучающихся, оперативно использующих цифровые инструменты в процессе обучения. Мы понимаем, что уже в ближайшей перспективе получим конкретные ответы на вопросы: о качественном преобразовании образовательной среды; о сближении образования с наукой; о повышении качества подготовки специалистов для современной экономики. Однако, по мнению отечественных и зарубежных исследователей цифрового общества и воздействия новых технологий на человека (Р. Барлоу, Д. Тапскотт, А. А. Строков и др.), завышение темпов информатизации образования неизбежно приведет к его упрощению и формализации. Ученые предупреждают о том, что опасная тенденция формализации образования уже сейчас проявляет себя уменьшением социальных коммуникаций, схематизацией многих форм образовательной и индивидуально-творческой активности субъектов образования, ослаблением этического содержания познавательной деятельности. В конечном итоге речь идет о риске утраты ценностно-смыслового контекста образования [8].

Одной из приоритетных стратегических задач для современного образования представляется сохранение его гуманистического характера. По мнению А. А. Строкова, основной вектор развития образовательных практик будущего заключается в обеспечении возможности человеку цифровой эпохи проявить

свою творческую природу, раскрыть личностный потенциал и способности [7]. На наш взгляд, именно этот контекст изменений в образовании связан с феноменом педагогической культуры.

Культура как исторически сложившаяся система надбиологических программ человеческого поведения и общения, выступает основным механизмом и условием сохранения, воспроизводства и развития социальной жизни во всех ее значимых проявлениях. Она обеспечивает многообразие форм социальной жизни, продуцируя на каждом этапе существования общества определенный тип человека, его социальные связи и отношения со средой. В. С. Степин рассматривает культуру как информационный аспект жизни общества. Исследователь считает, что информация в виде совокупного исторического опыта, имеет особенность быть осознаваемой людьми и одновременно выступать «социальным подсознательным». В этой связи автор предлагает выделить три слоя культуры: реликтовый, настоящий и будущий [6].

В контексте обсуждаемой проблемы предлагается рассмотреть самостоятельный фрагмент культуры, который в философии образования и педагогической теории определен как «педагогическая культура». Понятие «педагогическая культура» введено в научную и профессиональную лексику Е. В. Бондаревской [1]. Большинство исследователей педагогическая культура понимается как явление, в котором отражается обобщенный практический опыт воспитания и обучения подрастающих поколений на различных этапах существования общества, а также теоретические представления о ценностях образования в контексте развития культуры и цивилизации в целом (Е. В. Бондаревская, В. М. Данильченко, И. Ф. Исаев и др.). Новое прочтение этого понятия представляется нам как возможность зафиксировать

сировать содержание педагогического опыта в период смены культурных эпох и соответствующих им образовательных парадигм. Мы предлагаем рассмотреть феномен педагогической культуры как сложное многоуровневое явление, отражающее информационный аспект образовательной стороны в жизни общества на современном этапе.

Первый фокус рассмотрения связан с осмыслением педагогической культуры как фрагмента существующей образовательной системы.

Второй фокус характеризует архитектуру новых отношений между субъектами образовательной деятельности.

Третий фокус рассмотрения отражает педагогическую культуру как компонент профессионализма современного учителя.

Осмысление педагогической культуры как фрагмента современного образования связано с актуализацией необходимости преодоления кризиса интеллектуальной культуры, влекущего за собой исчезновение творчески мыслящей личности и утрату человеком самой способности к творчеству. Это означает, что сверхбыстрые темпы информатизации в образовании объективно превышают предел адаптации системы к сохранению гуманистических начал образования как социальной практики, ядром которой выступает идея преемственности поколений. Мы еще не адаптировали систему образования под поколение миллениалов, как принято называть детей, родившихся на рубеже XXI века, а на смену им в школу уже приходят представители поколения Альфа. Так назвал детей, родившихся после 2010 года австралийский исследователь Марк МакКриндл [8]. В литературе достаточно характеристик, описывающих это поколение. Остановимся на мнении профессора Петербургской школы социальных наук и востоковедения НИУ

ВШЭ О. Г. Прикота, который называет этих детей «альфа-играющие». Он утверждает, что когда мы говорим о клиповом сознании учеников, то до конца не понимаем, что это такое. А может оно целостное, но просто другое, за которым мы не успеваем? Подсчитано, что эти дети могут концентрироваться всего за одну секунду – в разы быстрее, чем миллениалы, они способны соединять несоединимое, создавать свой уникальный контент, быть многозадачными, но при этом требуют уважения к своим персональным ценностям [5].

Второй фокус рассмотрения педагогической культуры характеризует состояние и предлагает возможности создания новых форматов образовательной деятельности и отношений. Как показывает практика, часть из них разворачивается за пределами классической школы. Появился термин «расшколавание» – создание нестандартных открытых образовательных пространств, предлагающих инновационные модели организации учебной деятельности. При этом создается впечатление, что инновационные образовательные практики подчас содержат в себе серьезный исторический опыт с точки зрения сохранения и развития педагогической культуры. Так, лучшие мировые образовательные практики апеллируют сегодня к наследию советской школы, в которой присутствовали разнообразные формы организации школьных практик с использованием игровых технологий в открытой образовательной среде. Например, образовательные технологии в системе образования Сингапура, которая считается одной из лучших в мире, во многом заимствованы из методики И. П. Иванова, известной как «коллективная творческая деятельность» [3]. Следует вспомнить и систему воспитания А. С. Макаренки, где было значительно больше самостоятельности,



ответственности, нравственно-эстетического содержания в образовательной деятельности и отношениях учителя и ученика [4]. Безусловно, полностью возратить этику отношений учителя и ученика в профессиональной модели «быть рядом, но чуть-чуть впереди» полностью невозможно, потому что современных участников образовательного процесса отделяют от поколения 60-х–80-х годов прошлого столетия десятилетия совершенно иной жизни. Однако, как показывает практика и сегодня «играющему ученику» нужен «играющий учитель». В этой связи все более популярной становится идея новой школы, в которой ученик учит ученика, а «все учат всех». Это совсем не означает, что учитель «будет окончательно свергнут с пьедестала», а как раз наоборот. Для него открывается возможность проявить себя в самых лучших своих профессиональных качествах с точки зрения педагогической культуры.

Безусловно, ключевая роль в актуализации ценностно-смысловых ориентиров жизни человека в глобально изменяющемся мире должна принадлежать учителю. С точки зрения рассматриваемой проблемы, его роль как носителя и распространителя базовых ценностей отечественной и мировой культуры молодому поколению неуклонно возрастает. Однако процесс «субъект-субъектного» взаимодействия и воспитывающих влияний педагога на своих воспитанников сегодня существенно ограничен. В качестве одной из причин нам представляется снижение интереса «цифровых» детей к личности учителя, что обусловлено недостаточностью эмоциональных и мотивационных факторов, обеспечивающих продуктивность и взаимную заинтересованность в процессе и результатах образовательных активностей.

Педагогическая культура современного учителя как компонент профессионализма трактуется как синтез его профессиональных умений, внутренних свойств и личностных качеств, обеспечивающих учителю владение методикой преподавания и наличие культурно-творческих способностей.

Педагогическая культура как компонент личности современного учителя включает в себя: педагогический артистизм; общекультурный и эстетический вкус; способность к экспромту и импровизации. Педагогический артистизм в нашем случае связан с умением учителя найти тактичный контакт с аудиторией, настроить себя на вдохновенное отношение к воспитанникам, сохранять достаточно высокий уровень самоконтроля и способность к перевоплощению. Для такого учителя большое значение представляет сценическое обаяние, внешний облик, речь, мимика, жестикация, походка, одежда, стиль самопрезентации.

Общекультурный и эстетический вкус учителя отражает его способность воспринимать прекрасное, а также отличать эстетичное от неэстетичного, разумно их осмысливая и эмоционально оценивая. В этом случае особое значение принадлежит эстетической образованности как системе знаний, умений и навыков в области эстетики, различных видов искусства, гуманитарных наук, культуры в целом. Превращение обобщенных культурно-эстетических знаний во внутреннее состояние личности, ее убеждения, способствуют качественному изменению образовательной деятельности как культурно-ориентированного и духовно-возвышающего педагогического процесса. Особо следует выделить импровизационные возможности учителя, поскольку творческая деятельность всегда представляет собой процесс взаимодействия стереотипного

и импровизационного. Импровизация, являющаяся сиюминутной публичной деятельностью, придает образовательному взаимодействию творческий характер, выступая мерой творческой насыщенности и условием для его развития [7].

Таким образом, нам представляется, что педагогическая культура в контексте цифровизации образования может стать для учителя базовым основанием проявления им гуманистической и собственно педагогической направленности личности. Педагогическая культура учителя опирается на преобладающее эмоциональное восприятие окружающего мира

и соответствующую творческую активность в нем, поэтому от уровня эмоциональной культуры, эстетических вкусов и общекультурной и нравственной позиции учителя зависит успех образовательного процесса в том числе цифрового. В глобальном мировоззренческом значении педагогическая культура обеспечивает сохранение гуманистического характера образования и сохраняет его общекультурную функцию преемственной передачи опыта социальной жизни и отношений человека в стремительно изменяющемся информационно-цифровом мире.

### Список источников

1. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3 – С. 37–43.
2. *Драйден Г., Вое Д.* Революция в обучении: научить мир учиться по-новому / Пер. с англ. Е. Сигаева, В. Чупин. – М.: Парвинэ (ОАО Можайский полиграфический комбинат), 2003. – С. 671.
3. *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206.
4. *Макаренко А. С.* Собрание сочинений в четырех томах. – М.: Изд-во Правда, 1997.
5. *Прикот О. Г.* Принципы образования будущего: карнавализация, расшкваливание и все учат всех. – 2021. – 3 сентября. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/501877491.html>
6. *Степин В. С.* Философская антропология и философия науки. – М.: Изд-во Высшая школа, 1992. – С. 192.
7. *Строков А. А.* Цифровая культура и ценности российского образования: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Нижегородский институт управления, Нижегородский государственный педагогический университет. – 2021. – С. 20.
8. *Танскотт Д.* Электронно-цифровое общество: Плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта / Пер. с англ. И. Дубинского под ред. С. Писарева. – Киев: ITN Пресс; М.: Рефл-бук, 1999. – С. 403.
9. *Шульга И. И.* Педагогическая анимация: детский досуг и неформальное образование: учебное пособие; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет; Новосибирск: НГПУ – 2018. – С. 157.
10. *Braga J. L., Borges I., Meneses J. C., Mota C., Brás S.* Distance Learning in Pandemic Times: A Case Study of the Portuguese Tourist Sector // Smart Innovation, Systems and Technologies. – Vol. 256. – 2022. – P. 987–998. DOI: 10.1007/978-981-16-5063-5\_81
11. *Gembariski P. C., Hoppe L.* Considering Intelligent Tutoring Systems as Mass Customization of Digital Education // In: Andersen AL. et al. (eds) Towards Sustainable Customization: Bridging Smart Products and Manufacturing Systems. CARV 2021, MCPC 2021. – Lecture Notes in Mechanical Engineering. Springer, Cham. – 2022. DOI: 10.1007/978-3-030-90700-6\_107



12. *Krasna M., Bratina T.* Digital competences in education: Digital security / INTED 2011: 5th international technology, education and development conference // Iated-int. assoc. technology education & development. – Valencia, Spain. – 2021. – P. 1634–1641.
13. *Matkovic P., Maric M., Rakovic L., Sakal M.* Enhancing digital competences in higher education // 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). – Seville, Spain. – 2019. – P. 7939–7944.
14. *McCrinkle M., Wolfinger E.* The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. URL: [https://2qean3b1jdd1s87812ool5ji-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/McCrinkleResearch\\_ABC-03\\_The-GenerationMap\\_Mark-McCrinkle.pdf](https://2qean3b1jdd1s87812ool5ji-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/McCrinkleResearch_ABC-03_The-GenerationMap_Mark-McCrinkle.pdf)
15. *Spante M., Hashemi S. S., Lundin M., Algiers A.* Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use // Cogent Education. – Vol. 5, no. 1519143. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1519143

## References

1. *Bondarevskaya E. V.* Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnostnaya cennost' [Culture of pedagogy as a social and personal value]. Pedagogy. 1999. Vol. 3. P. 37–43.
2. *Drajden G., Voe D.* Revolyuciya v obuchenii: nauchit' mir učit'sya po-novomu [Revolution in learning: teach the world to learn in a new way] / [Translated by E. Sigaeva, V. Chupin]. Moscow: Parvine (Mozhaisk Printing Plant) 2003. P. 671.
3. *Ivanov I. P.* Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskih del [Encyclopedia of collective creative affairs]. Moscow: Pedagogy. 1989. P. 206.
4. *Makarenko A. S.* Sbranie sochinenij v chetyreh tomah [Collected works in four volumes] // Moscow: "Pravda" ["Truth"] Publishing House. – 1997.
5. *Prikot O. G.* Principy obrazovaniya budushchego: karnavalizaciya, rasshkolivanie i vse uchat vsekh. [Principles of education of the future: carnivalization, learning and everyone teaches everyone] 2021. the 3rd of September. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/501877491.html>
6. *Stepin V. S.* Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki [Philosophical anthropology and philosophy of science]. Moscow: "Vysshaya shkola" ["High School"] Publishing House. 1992. P. 192.
7. *Strokov A. A.* Cifrovaya kul'tura i cennosti rossijskogo obrazovaniya: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filosofskih nauk [Digital culture and values of Russian education: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philosophical Sciences]. Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Nizhny Novgorod Institute of Management, Nizhny Novgorod State Pedagogical University. 2021. P. 20.
8. *Tapskott D.* Elektronno-cifrovoe obshchestvo: Plyusy i minusy epohi setevogo intellekta [Electronic digital society: Pros and cons of the era of network intelligence] / [Translated by I. Dubinskogo, edited by S. Pisareva]. Kiev: ITN Press; Moscow: Refl-book 1999. P. 403.
9. *Shulga I. I.* Pedagogicheskaya animaciya: detskij dosug i neformal'noe obrazovanie: uchebnoe posobie [Pedagogical animation: children's activities and informal education: textbook]. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Novosibirsk State Pedagogical University; Novosibirsk: NGPU 2018. P. 157.
10. *Braga J. L., Borges I., Meneses J. C., Mota C., Brás S.* Distance Learning in Pandemic Times: A Case Study of the Portuguese Tourist Sector. Smart Innovation, Systems and Technologies. Vol. 256. 2022. P. 987–998. DOI: 10.1007/978-981-16-5063-5\_81
11. *Gembariski P. C., Hoppe L.* Considering Intelligent Tutoring Systems as Mass Customization of Digital Education. In: Andersen AL. et al. (eds) Towards Sustainable Customization: Bridging Smart Products and Manufacturing Systems. CARV 2021, MCPC



2021. Lecture Notes in Mechanical Engineering. Springer, Cham. 2022. DOI: 10.1007/978-3-030-90700-6\_107

12. *Krasna M., Bratina T.* Digital competences in education: Digital security / INTED 2011: 5th international technology, education and development conference. Iated-int. assoc. technology education & development. Valencia, Spain. 2021. P. 1634–1641.

13. *Matkovic P., Maric M., Rakovic L., Sakal M.* Enhancing digital competences in higher education. 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Seville, Spain. 2019. P. 7939–7944.

14. *McC Crindle M., Wolfinger E.* The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. URL: [https://2qean3b1jdd1s87812ool5ji-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/McCrindleResearch\\_ABC-03\\_The-GenerationMap\\_Mark-McCrindle.pdf](https://2qean3b1jdd1s87812ool5ji-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/McCrindleResearch_ABC-03_The-GenerationMap_Mark-McCrindle.pdf)

15. *Spante M., Hashemi S. S., Lundin M., Algers A.* Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. Cogent Education. Vol. 5, no. 1519143. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1519143.

### **Информация об авторах**

**Шульга И. И.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, e-mail: [shulga.61@mail.ru](mailto:shulga.61@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>

### **Information about the authors**

**I. I. Shulga** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: [shulga.61@mail.ru](mailto:shulga.61@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>

Статья поступила в редакцию 21.11.2021; одобрена после рецензирования 28.12.2021; принята к публикации 14.01.2022.

The article was submitted 21.11.2021; approved after reviewing 28.12.2021; accepted for publication 14.01.2022.



Научная статья

УДК 371.1

doi: 10.15293/1812-9463.2201.02

## Логистический подход в управлении образовательной организацией

**Кохан Наталья Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, nkokhan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3735-4382>*

**Старшинин Александр Владимирович**

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 619, г. Санкт-Петербург, Россия, starshinin\_a\_v@school619.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6737-052X>*

*Аннотация.* В статье рассмотрена возможность использования логистического подхода в управлении образовательной организацией. Для обеспечения оптимальных условий управления показана значимость учета потоков, которые образуются в процессе деятельности образовательной организации: материальные, информационные, кадровые, учебные, финансовые. Цель публикации – обосновать необходимость и возможность использования логистического подхода в оперативном и стратегическом управлении образовательной организацией. Основная идея заключается в раскрытии взаимосвязи логистики и инноваций в системе образовательного менеджмента через характеристику принципов, функциональных областей и видов потоков в образовательной организации. Применение логистического подхода способно повысить эффективность управления образовательной организацией. Актуальные вопросы использования логистического подхода в управлении образовательной организацией представлены в контексте определений ключевых понятий и функциональных направлений. Анализируются компоненты и последовательность использования образовательной логистики в управлении, смысловое разнообразие определений понятия «образовательная логистика». Представлен сопоставительный анализ методологических идей относительно применения логистического подхода в управлении образовательной организацией. Дано описание системы логистики и потоков, связанных с ресурсами в образовательной организации. Раскрывается специфика и преимущества использования логистического подхода в управлении образовательной организацией.

*Ключевые слова:* логистика, логистический подход, поток, образовательная логистика, функциональная область, вид потока, логистические функции

*Для цитирования:* Кохан Н. В., Старшинин А. В. Логистический подход в управлении образовательной организацией // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 13–21. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.02>



## Logistic approach in the management of an educational organization

**Kokhan Natalya Vladimirovna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [nkokhan@mail.ru](mailto:nkokhan@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3735-4382>*

**Starshinin Alexander Vladimirovich**

*State budgetary educational institution secondary school No. 619, St. Petersburg, Russia, [starshinin\\_a\\_v@school619.ru](mailto:starshinin_a_v@school619.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6737-052X>*

*Abstract.* The article considers the possibility of using a logistic approach in the management of an educational organization. To ensure optimal management conditions, the importance of taking into account the flows, which are formed in the course of the activities of an educational organization, is shown: material, information, personnel, educational, financial. The purpose of the publication is to substantiate the necessity and possibility of using a logistics approach in the operational and strategic management of an educational organization. The main idea is to reveal the relationship between logistics and innovation in the educational management system through the characterization of principles, functional areas and types of flows in an educational organization. The use of a logistic approach can improve the efficiency of managing an educational organization. Topical issues of using the logistics approach in the management of an educational organization presented in the context of definitions of key concepts and functional areas. The components and sequence of using educational logistics in management, the semantic variety of definitions of the concept of «educational logistics» are analyzed. A comparative analysis of methodological ideas regarding the application of the logistic approach in the management of an educational organization are presented. A description of the logistics system and flows associated with resources in an educational organization is given. The specifics and advantages of using the logistics approach in the management of an educational organization revealed.

*Keywords:* logistics, logistics approach, flow, educational logistics, functional area, flow type, logistic functions

*For citation:* Kohan N. V., Starshinin A. V. Logistic approach in the management of an educational organization // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):13–21. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.02>

Использование логистического подхода в управлении современной образовательной организацией определяется снижением координации участников образовательных отношений, отсутствием последовательной оценки ресурсов для решения управленческих задач. Логистика выступает инструментом интегрированного управления материальными, информационными и финансовыми потоками. Следовательно, она может быть применена в организациях любой сферы деятельности.

Несмотря на явные достоинства логистического подхода, он недостаточно активно применяется образовательными организациями. В этом заключается противоречие, которое определяет проблематику исследования. Многие процессы, построенные на логистическом подходе, в образовательных организациях имеют стандартный вид. При этом не учитываются особенности конкретного образовательного учреждения в конкретный период времени его развития.



Методологическую основу исследования составили ведущие положения об управлении Ю. А. Конаржевского, Т. И. Шамовой; об особенностях применения логистики в образовании (О. А. Трофимова, Р. В. Серышев, Н. Г. Филонов).

Понятие «логистика» используется в экономике как деятельность, которая основана на методологическом управлении потоковыми процессами. На практике под логистикой понимают деятельность, которая направлена на рационализацию организационных процессов путем выбора оптимального направления движения потока от места возникновения до конечного потребителя. Цель логистики определяется необходимостью поставки нужного товара конкретному потребителю в определенное место и определенный срок, при минимальных издержках и задействовании структурных элементов [10].

Предмет логистики включает в себя потоки, которые могут возникнуть на пути следования товара до полного потребления. Потоки находятся во взаимосвязи между собой и дополняют друг друга в процессе логистической деятельности. Таким образом, логистика представляет собой инструмент, который дает возможность управлять разными потоками, находящимися во взаимосвязи, с целью повышения эффективности деятельности и снижения уровня издержек. Логистика может быть классифицирована на виды по различным основаниям. Исходя из принципа функциональности, выделяют такие типы логистики, как закупочная, транспортная, складская. В соответствии с приложением, логистика может быть коммерческой и производственной [4]. Относительно недавно исследователей стал интересовать вопрос образовательной логистики, возможности применения логистического подхода в образовательной среде.

О. А. Трофимова отмечает, что центром логистического управления в деятельности образовательной организации является информационно-логистический центр, который оснащен комплексом программ разного уровня сложности. В связи с этим все управленческие процессы осуществляются посредством локальной информационной сети [8]. По мнению автора, к перечисленным выше потокам в рамках образовательной логистики необходимо добавить управление потоком «знаний». В связи с этим автор под образовательной логистикой понимает эффективное управление потоковыми процессами в образовательной организации, которое основано на реализации логистических принципов системы образования с целью принятия управленческих решений по типу «точно в срок» и «в нужное место», при этом задействуя минимальное количество ресурсов [10].

С точки зрения С. П. Захаровой, образовательная логистика направлена на управление кадровыми, информационными, финансовыми и материальными потоками с целью оптимизации расходов и повышения эффективности функционирования образовательного учреждения [3]. В. М. Лившиц предлагает рассматривать педагогическую логистику как науку управления многопотоковой системой развития образования. Педагогическая логистика позволяет синхронизировать педагогическую систему, управляя потоками знания, обучения, психологии, здоровья, информации и оборудования [5].

Р. В. Серышев отмечает, что логистика в образовательной сфере может быть определена как наука о законах функционирования большого числа потоков материального и информационного характера, которые обеспечивают условия обучения, оказывают влияние на образовательный процесс в целом.



В связи с этим образовательная логистика представляет собой процесс интеграции планирования, получения, накопления и движения услуг в образовательной сфере, что в итоге представляет собой методологическую основу для анализа текущих состояний системы с целью по-

иска новых, более оптимальных решений в области управления [7].

Образовательная логистика функционирует в рамках определенной системы. Структурные элементы такой системы представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Пример системы логистики в образовании [6]

Проектирование логистики образовательной организации включает в себя инновации в содержательной области, социальный характер образовательного процесса. Кроме того, в данном процессе учитываются интересы участников образовательных отношений, которые имеют разные функциональные роли [12]. Проектирование модели личностно-ориентированной образовательной логистики идет от инноваций в области содержания образования к инновациям социального характера. А. В. Бородачев предлагает называть такую модель антропопрактикой, поскольку в ней отражается взаимодействие взрослых и детей на основе общих ценностей и общего смысла [1].

Существует ряд элементов [14], которые в логистике образовательной организации являются обязательными:

- адаптивность к изменениям внешней среды, согласованность и актуальное реагирование образовательной организации на изменения;
- выполнение расчетов от планирования до реализации образовательных программ;

- формирование инфраструктуры и единой глобальной информационной сети, отвечающей современным нормам;
- координация действий непосредственных участников образовательных отношений;

– создание и использование современных информационных систем, технических средств, управление ими, что обеспечивает надежность и качество поступления информации и ее обработку;

- оценка использования и контроль над движением ресурсов в процессе предоставления образовательных услуг;
- инновации в сфере предоставления образовательных услуг, разработка и применение эффективных образовательных технологий, качественно новые управленческих решений;

– осуществление контроля выполнения задач, стоящих перед образовательными организациями.

В основе образовательной логистики лежит ряд принципов: научность, системность, комплексность, интеграция, целесообразность, конструктивность, гибкость. Способность и готовность

управляющей системы осуществлять логистические процессы в образовательной организации определяют следующие качественные изменения [10] системы управления образовательной организацией:

а) инновационная направленность образовательной логистики;

б) повышение качества и эффективности управления;

г) управление потоковыми процессами: материальными, кадровыми, информационными, финансовыми и потоком «знаний»;

д) профессионально-личностная готовность руководителя образовательной организации к управлению организацией на основе логистического подхода.

Структурно-функциональная модель образовательной логистики включает в себя ряд элементов [15], наиболее существенными из которых являются:

– цель (может носить как долгосрочный, так и краткосрочный характер в зависимости от потребностей образовательной организации в каждый отдельный период времени);

– содержание (формируется в соответствии с результатами анализа имеющихся ресурсов, необходимости задействования отдельных видов потоков, структуры логистического процесса, в зависимости от целей);

– технологический компонент (использование информационных технологий);

– результат (определяет получаемый в ходе применения логистического подхода эффект; может быть положительным или негативным; объективная оценка результата логистического процесса позволит в будущем построить более эффективную логистическую систему).

Таким образом, под образовательной логистикой понимают научное направление, определяющее логику и оптимальность условий для поступательного

и продуктивного управления кадровыми, информационными, финансовыми и материальными потоками с целью оптимизации расходов и повышения эффективности функционирования образовательной организации.

Наличие дополнительных структурных элементов порождает проблемы [2] в сфере закупочной логистики образовательной организации, например:

– длительность процесса (логистического цикла). Образовательная организация должна подать заявку, данная заявка рассматривается контролирующим органам, в случае получения согласования назначается проведение соответствующего тендера на осуществление закупки. Сам процесс тендера на осуществление закупки характеризуется большим количеством этапов и необходимостью согласовательной деятельности, что существенно увеличивает сроки закупочного процесса;

– несогласованность действий между большим количеством участников. Помимо наличия потребности у образовательной организации в той или иной закупке, необходимо согласование с контролирующими органами в области образования, с финансовыми органами исполнительной власти, наличие средств. Все это усложняет процесс закупки, причем некоторые закупки на данном этапе могут быть отклонены в виду отсутствия согласования;

– низкая скорость реагирования на изменения во внешней среде. Чтобы изменить логистическую цепочку и последовательность действий в рамках закупочной логистики в образовательной сфере, необходимо внесение изменений в действующее законодательство.

О. А. Трофимова [9] выделяет две характерные особенности логистических функций в системе образования:

– взаимоувязанность и направленность на управление материальным по-



током, комплекс логистических функций подчинен единой цели;

– носителями всех функций выступают субъекты, участвующие в логистическом процессе.

Отсюда вытекают особенности логистических потоков в образовательной организации. О. А. Трофимова и Л. А. Захарова выделяют следующие логистические потоки в образовательной организации [11]:

– поток знаний (производство знаний, удаление знаний, которые носят устаревший характер, распространение знаний в рамках образовательного пространства);

– поток обучения, который формируется в соответствии с принципом преемственности на основе уровней образования;

– информационный поток;

– психологический поток (психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса);

– материальный поток (как управление движением имеющихся у организации ресурсов).

В. Лившиц выделяет поток знаний, поток обучения, психологический и информационные потоки. Автор дополняет

указанные виды логистических потоков образовательной организации следующими видами [5]:

– поток нейропедагогики (набор новых знаний и представлений о функциональных возможностях работы мозга человека, прежде всего, ребенка, что приводит к разработке новых программ и педагогических технологий, направленных на повышение эффективности обучения);

– поток здоровья (физическое и психологическое здоровье как важнейшая составляющая жизни человека);

– поток оборудования (приобретение средств для организации образовательного процесса).

Н. В. Филонов полагает, что одной из важнейших характеристик логистических систем образовательных организаций являются потоки полезных ресурсов: материальный; финансовый; информационный; энергетический; поток транспортных средств; поток трудовых ресурсов; поток услуг; поток инноваций. Автор предлагает систему взаимодействия указанных потоков, которая представлена на рисунке 2 [13].



Рис. 2. Потоки ресурсов образовательного учреждения

Поток материально-технических ресурсов включает школьную мебель, здание, оборудование. Поток финансовых ресурсов обеспечивает образовательный процесс, может быть сформирован, в том числе, после реализации образовательных услуг. Поток информационных ресурсов отвечает за взаимодействие с рынком образовательных услуг, относится к управленческой информации. Поток инноваций стимулирует опережающий характер, новизну и современность образовательного процесса.

Полезность ресурсов определяется степенью реализации управляющих функций и обеспечения эффективности функционирования логистической системы образовательной организации. Представленные потоки логистических процессов в образовательной организации могут быть разделены на:

– общие, независимо от вида деятельности (материальный, информационный, финансовый, энергетический, кадровый, транспортный);

– специфические, которые характерны только для образовательных организаций (поток знаний, обучения, здоровья, психологический поток).

Следовательно, в качестве функциональных направлений образовательной логистики можно обозначить:

– экономическую (финансовую) область;  
– организационную (административную) область;

– учебно-воспитательную (педагогическую) область;

– область, сопровождающую образовательный процесс (психолого-педагогическую, методологическую область);

– область технического обеспечения.

Образовательная логистика, с одной стороны, обладает целым комплексом схожих элементов с любым другим видом логистики. Однако, в виду особенностей объекта – образовательной организации – образовательная логистика отличается от других своим предметом, структурными элементами, логистическими цепочками и потоками. Главное достоинство логистического подхода в образовательной среде определяется тем, что имеющаяся информация об уровне развития организации складывается в общую аналитическую систему, которая подвергается постоянному мониторингу. При этом эффективность управления зависит и от системы обратной связи, которая по своим характеристикам выполняет информационную функцию, на основе чего выстраивается управление развитием образовательной организации.

### Список источников

1. *Бородачев А. В.* Модель личностно-ориентированной образовательной логистики как гуманитарная антропопрактика образовательной организации // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей победителей III международной научно-практической конференции: в 2 частях. – 2017. – С. 29–33.

2. *Ефремова Н. Ф.* Логистические процессы в образовании. Теория и практика в управлении качеством обучения. – М.: Норма, 2014. – 87 с.

3. *Захарова С. П.* К сущности понятия «образовательная логистика» // Учитель и время. – 2015. – № 10. – С. 79–82.

4. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 74 с.

5. *Лившиц В.* Педагогическая логистика // Полисветие. Кохтла-Ярве. – 2007. – № 1. – С. 11–14.

6. *Наумчик В. Н.* Образовательная логистика как интегральный инструмент удовлетворения запросов государства, общества, личности // Современное образователь-



ное пространство: психологическое благополучие и культура безопасности: сборник докладов межрегиональной конференции с международным участием. – 2017. – С. 95–107.

7. *Серышев Р. В.* Логистика процессов образовательного комплекса // Реформы в России и проблемы управления – 2017: материалы 32-й Всероссийской научной конференции молодых ученых. – 2017. – С. 140–142.

8. *Трофимова О. А.* Логистический подход к системе управления в сфере образования // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 42–48.

9. *Трофимова О. А.* Обоснование применения логистического подхода к системе управления в сфере образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 1. – С. 51–54.

10. *Трофимова О. А.* Образовательная логистика как основа управления образовательной организацией // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 38–42.

11. *Трофимова О. А., Захарова Л. А.* Логистический подход к управлению потоками в образовательных учреждениях // Экономика и менеджмент образования. – 2014. – № 2. – С. 84–88.

12. Управление образовательными системами / под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Проспект, 2002. – 77 с.

13. *Филонов Н. Г.* Логистизация образовательного процесса // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – № 5 (158). – С. 27–33.

14. *Фирсова И. А.* Современные инструменты управления образовательной организацией // РИСК: Ресурсы, Информация, Снабжение, Конкуренция. – 2019. – № 2. – С. 124–129.

15. *Хавроничев В. И.* Логистический подход к принятию решений в образовательной организации // Экономика и управление в XXI веке: наука и практика. – 2015. – № 2. – С. 192–196.

## References

1. *Borodachev A. V.* A model of student-centered educational logistics as a humanitarian anthropological practice of an educational organization. Science and innovations in the XXI century: topical issues, discoveries and achievements: collection of articles of the winners of the III international scientific and practical conference: in 2 parts. 2017. S. 29–33.

2. *Efremova N. F.* Logistic processes in education. Theory and practice in education quality management. M.: Norma, 2014. 87 p.

3. *Zakharova S. P.* To the essence of the concept of "educational logistics". Teacher and time. 2015. No. 10. S. 79–82.

4. *Konarzhovsky Yu. A.* Management and intra-school management. M.: Pedagogical search, 2000. 74 p.

5. *Livshits V.* Pedagogical logistics. Polisvetia. Kohtla-Jarve. 2007. No. 1. S. 11–14.

6. *Naumchik V. N.* Educational logistics as an integral tool to meet the demands of the state, society, personality. Modern educational space: psychological well-being and safety culture. Collection of reports of the interregional conference with international participation. 2017. S. 95–107.

7. *Seryshev R. V.* Logistics of the processes of the educational complex. Reforms in Russia and problems of management. 2017. Proceedings of the 32nd All-Russian Scientific Conference of Young Scientists. 2017. S. 140–142.

8. *Trofimova O. A.* Logistic approach to the management system in education. Obrazovanieinauka. 2010. No. 10 (78). S. 42–48.



9. *Trofimova O. A.* Justification of the application of the logistic approach to the management system in the field of education. *Innovative projects and programs in education.* 2012. No. 1. S. 51–54.

10. *Trofimova O. A.* Educational logistics as a basis for managing an educational organization. *Pedagogical education in Russia.* 2017. No. 8. S. 38–42.

11. *Trofimova O. A., Zakharova L. A.* Logistic approach to flow management in educational institutions. *Economics and management of education.* 2014. No. 2. S. 84–88.

12. *Management of educational systems.* Ed. T. I. Shamova. M.: Prospekt, 2002. 77 p.

13. *Filonov N. G.* Logistics of the educational process. *Bulletin of the TSPU (TSPU Bulletin).* 2015. No. 5 (158). S. 27–33.

14. *Firsova I. A.* Modern tools for managing an educational organization. *RISK: Resources, Information, Supply, Competition.* 2019. No. 2. S. 124–129.

15. *Khavronichev V. I.* Logistic approach to decision making in an educational organization. *Economics and management in the XXI century: science and practice.* 2015. No. 2. S. 192–196.

### **Информация об авторах**

**Кохан Н. В.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, e-mail: [nkokhan@mail.ru](mailto:nkokhan@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3735-4382>

**Старшинин А. В.** – выпускник магистерской программы «Образовательный менеджмент», Новосибирский государственный педагогический университет, педагог дополнительного образования, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 619, г. Санкт-Петербург, e-mail: [starshinin\\_a\\_v@school619.ru](mailto:starshinin_a_v@school619.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6737-052X>

### **Information about the authors**

**N. V. Kokhan** – candidate of pedagogical Sciences, associate professor, Department of Education Management, Institute of Additional Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: [nkokhan@mail.ru](mailto:nkokhan@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3735-4382>

**A. V. Starshinin** – a graduate of the master's program «Educational Management», Novosibirsk State Pedagogical University, additional education teacher, state budgetary educational institution secondary school No. 619, St. Petersburg, e-mail: [starshinin\\_a\\_v@school619.ru](mailto:starshinin_a_v@school619.ru) orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6737-052X>

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 14.01.2022; принята к публикации 18.01.2022.

The article was submitted 20.12.2021; approved after reviewing 14.01.2022; accepted for publication 18.01.2022.



Научная статья

УДК 37.013.42

doi: 10.15293/1812-9463.2201.03

## **Дефиниция понятия социально-педагогического партнерства как механизма развития учреждения дополнительного образования**

**Журавлева Наталья Николаевна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, 2nzhur@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>*

**Свеженцева Анастасия Юрьевна**

*Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования детей «Дом творчества «Октябрьский» г. Новосибирска, Россия, a\_svezhenceva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1410-2908>*

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен социально-педагогического партнерства, показан генезис данного понятия в историческом аспекте. Поскольку термин «социально-педагогическое партнерство» является относительно неоднозначным понятием и недавно возникшим в педагогике, в данной статье показано как изменялась сущность данного понятия на разных этапах. В развитии концептуальных подходов социального партнерства выделяется несколько значимых периодов, что позволяет судить о социально-педагогическом партнерстве как механизме развития. В развитии концептуальных подходов социального партнерства выделяют следующие значимые периоды. Первый период относится к античности. Второй период с XVI-XVII вв. – первая половина XVIII вв. знаменует развитие концепции социального партнерства на основе идей французского Просвещения и немецкой философии. Период с середины XX в. знаменует развитием идей гражданского общества, концепции социального общества и построением его моделей.

*Ключевые слова:* развитие, саморазвитие, социально-педагогическое партнерство, гражданское общество, теория социального взаимодействия, взаимодействие», общественный договор, коммуникативный подход

*Для цитирования:* Журавлева Н. Н. Свеженцева А. Ю. Дефиниция понятия социально-педагогического партнерства как механизма развития учреждения дополнительного образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 22–30. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.03>



## Definition of the concept of social and pedagogical partnership as a mechanism for the development of an institution of additional education

**Zhuravleva Natalia Nikolaevna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, 2nzhur@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>*

**Svezhentseva Anastasia Yurievna**

*Municipal Budgetary Institution for Additional Education of Children "House of Creativity "Oktyabrsky" of Novosibirsk, Novosibirsk, Russia, a\_svezhenceva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1410-2908>*

*Abstract.* The article deals with the phenomenon of socio-pedagogical partnership, shows the genesis of this concept in the historical aspect. Since the term "socio-pedagogical partnership" is a relatively ambiguous concept and has recently arisen in pedagogy, this article shows how the essence of this concept has changed at different stages. In the development of conceptual approaches to social partnership, several significant periods are distinguished, which makes it possible to judge the socio-pedagogical partnership as a development mechanism. In the development of conceptual approaches to social partnership, several significant periods can be distinguished. The first period dates back to antiquity. The second period from the XVI-XVII centuries. - the first half of the XVIII century marks the development of the concept of social partnership based on the ideas of the French Enlightenment and German philosophy. The period from the middle of the XX century is marked by the development of the ideas of civil society, the concept of social society and the construction of its models.

*Keywords:* development, self-development, social and pedagogical partnership, civil society, theory of social interaction, interaction", social contract, communicative approach

*For citation:* Zhuravleva N. N., Svezhentseva A. Yu. Definition of the concept of social and pedagogical partnership as a mechanism for the development of an institution of additional education // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):22–30. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.03>

Система дополнительного образования является уникальной самодостаточной структурой, развитие которой стало в последнее время объектом пристального внимания государства. Дополнительное образование находится в процессе динамических изменений.

В Концепции развития дополнительного образования детей говорится о необходимости создания инновационной системы. Для того, чтобы быть конкурентоспособным, успешно развиваться, образовательное учреждение должно использовать все возможные механизмы развития.

Социальное-педагогическое партнерство играет огромную роль в развитии учреждения дополнительного образования и проявляется в нескольких видах сотрудничества, которые представляют собой как модель социально-педагогического партнерства, так и механизм развития учреждения дополнительного образования детей.

В области педагогической науки явление социального партнерства пока остается малоизученным, ему посвящены лишь отдельные статьи таких авторов, как Т. П. Грибоедова [2], И. Н. Гаврило-



ва, Т. И. Зеленецкая, Л. А. Леснянская, А. М. Осипов, Г. М. Шигабетдинова [1]. Имея отношение к системе общего образования, они не рассматривают проблемы дополнительного образования. Лишь О. Д. Никольская и Е. Л. Никитина рассматривают в своих работах социально-педагогическое партнерство в системе учреждений дополнительного образования. Вопрос же об установлении партнерских связей и отношений с целью формирования модели социально-педагогического партнерства как механизма развития учреждения дополнительного образования в литературе не ставился.

«Социально-педагогическое партнерство» как термин является относительно неоднозначным понятием, которое появилось в России в связи с новыми общественными отношениями еще в конце 80-ых годов XX века.

Непосредственно в педагогике термин «социальное партнерство» возник не сразу, сначала он употреблялся в экономике и регулировании трудовых споров как форма договора между рабочими группами и администрацией предприятия-работодателя.

Первоначально употребление этого понятия применялось в том случае, когда у работников и работодателей имелись проблемы взаимоотношений, которые они решали путем переговоров, нахождения компромиссов и достижения согласия на взаимовыгодной основе, закрепляемых в специальных соглашениях как социальное партнерство. На сегодняшний день термин трактуют в расширенном аспекте: под ним понимают определенный тип социального взаимодействия для регулирования общественных отношений между различными социальными группами.

Обзор литературных источников показывает, что чаще всего используется понятие социальное партнерство, который имеет социологический и экономический подтекст.

Первые теоретические истоки социального партнерства как формы социального общежития и гражданского консенсуса следует искать в античности (работы Платона об идеальном обществе), идеологии представителей французского Просвещения (Ж. Ж. Руссо, П. Гольбаха) и немецкой классической философии и социологии (идеи Г. Лейбница).

В развитии концептуальных подходов социального партнерства можно выделить несколько значимых периодов.

Первый период относится к античности. Это обоснование с точки зрения философии Платона и Аристотеля к построению идеального общества, что связано с развитием древнегреческих полисов и демократической формы управления ими. Идеи Платона нашли воплощение в создании модели «идеального общества» в противовес культуре социального насилия и борьбы против всех в социально структурированном обществе.

Идеи Аристотеля основывались на общей цели существования общества, когда общее благоденствие основа социального равноправия граждан как солидарности равных и свободных граждан.

Второй период XVI–XVII вв. – первая половина XVIII в. знаменует развитие концепции социального партнерства на основе идей французского Просвещения и немецкой философии. Идеи французского Просвещения стали основой теории «общественного договора». На основе «общественного договора» в обществе возникла идея того, что все люди по своей природе стремятся к захвату жизненных благ, но чтобы не возникла ситуация неуправляемости и беспорядка требуется соблюдение определенных правил, при которых будет существовать порядок, необходимый для существования всех слоев общества. Это значит, что негласно все слои и группы общества



соглашаются на выполнение определенных правил общежития, что выражается в социальном консенсусе или общественном договоре.

Самое первое теоретическое обоснование необходимости социального партнерства провел философ Т. Гоббс [9]. Этот автор социальное партнерство рассматривал как установление социумом определенных правил социального общежития для достижения общественного благоденствия. Принятие общих правил необходимо для сохранения общественных благ, достижение социального равноправия и консенсуса в обществе между различными социальными группами на основе понимания общих интересов и потребностей. В немецкой философии эти же идеи развивал Лейбниц, который считал теорию консенсуса необходимой основой сохранения социального мира.

Период XVIII в. – начало XX в. знаменуется дальнейшим развитием концепции социального партнерства с позиции современной социологии (М. Вебер, О. Конт, А. Смит, Э. Дюркгейм) [9]. Так, например, Э. Дюркгейм считал, что разные социальные группы и слои общества могут сблизиться, если у них есть для этого материальные факторы и в дальнейшем исследовал какие именно материальные факторы и условия могут стать основой для сплачивания неоднородных социальных групп. Общество же, в котором у социальных групп нет желания для сближения – это отклонение от нормы.

Период с середины XX в. знаменуется развитием идей гражданского общества, концепции социального общества и построением его моделей, которые понимают социальное партнерство как инструмент построения гражданского общества. С развитием новых форм общественных отношений, характерных для индустриальной и постиндустриальной стадий развития общества воз-

никли новые учения, например, теория социального взаимодействия мне кажется лучше взять в скобки и перенести в конец предложения, которые получили воплощение в идеях Т. Парсонса [8].

Общественное согласие по теории Т. Парсонса – это необходимые признаки для развития и саморазвития любой социальной системы.

Эти же идеи послужили толчком для развития другого подхода к понятию социального партнерства в рамках конфликтологии. Социальное согласие обеспечивает снижение вероятности появления социальных конфликтов в обществе.

В современной науке сложилось еще несколько разных подходов к понятию социального партнерства, например, коммуникативный подход, согласно которому для развития современного общества необходимы социальные коммуникации, которые становятся механизмом и инструментом развития общества.

В последние годы появилась еще одна теория Н. Лумана о социальных системах, которая расширяет представление о социальном партнерстве как социальном феномене, который является основой построения и структурирования всего общества.

В нашей стране понятие социального партнерства активно стало входить в научный оборот в начале 90-х годов XX века.

Достаточно активно это понятие использовалось в 90-е годы XX века в трудовом законодательстве и специальной литературе по трудовому праву.

И. А. Александрова, А. Г. Антипов, К. А. Антипов [9], отечественные специалисты-правоведы, которые одними из первых исследовали социальное партнерство в структуре социально-трудовой деятельности как взаимодействие разных партнеров трудовых общественных отношений.



Развивая в дальнейшем исследование по социальному партнерству, разные авторы приходят к выводу о том, что партнерство не должно охватываться только трудовыми отношениями и производственной деятельностью. Многие исследователи в своих рассуждениях на содержание социального партнерства указывают на межсекторный характер взаимодействия не двух сторон партнерских отношений, а указывают три стороны: «государство», «бизнес» и «некоммерческие общественные объединения».

Для социального партнерства в литературе использовали понятия-синонимы «взаимодействие», «общественный договор».

Авторы широкого понимания социального партнерства рассматривают в качестве партнеров не отдельных индивидов, а социальные группы, которые объединены через общность интересов, потребностей и ценностей.

Наиболее глубоко сущность и проблемы социального партнерства изучал В. А. Михеев. Этот автор называет партнерство «системой общественных отношений», основанной на основе договора, соглашений, которая направлена на содействие со стороны разных социальных субъектов в решении насущных проблем экономической и социально-политической жизни общества» [4; 46].

Г. М. Шигабетдинова называет социальное партнерство «совместной, коллективно распределенной деятельностью различных групп, которая приводит к позитивным и разделенным всеми участниками данной деятельности эффектами» [1].

Таким образом, понятие социального партнерства следует считать сложным составным понятием, которое обусловлено существованием и деятельностью социальных субъектов и их социальных взаимодействий и представляет особый тип отношений, выраженных как

взаимодействие, деятельность, форма коммуникативных связей и форма организации жизнедеятельности разных социальных групп в обществе.

В организации социального партнерства отражается природа и структура организации общества.

Таким образом, можно сказать, что в литературе сложилось два подхода: «концептуальный», согласно которому партнерство представляет собой отношения между разными социальными группами в рамках социума второй подход «инструментальный», представляющий партнерство в качестве технологии взаимодействия между разными социальными группами в разных сферах жизнедеятельности, чаще всего в рамках конкретной сферы.

Такие вопросы как свойства или структура социального партнерства в литературе недостаточно разработаны. Однако, если взять за основу схему Т. Парсонса [8] для понимания социального взаимодействия, то можно выделить основные элементы социального партнерства:

- 1) субъекты действия (социальные группы);
- 2) объект действия и его структурные элементы, выражаемые в поведении и мышлении социальных партнеров: их интересы, потребности, мотивация);
- 3) процесс социального действия представляющих собой совокупность процедур и актов воздействия на социальных партнеров;
- 4) условия, в которых происходит социальное действие.

Во взаимодействии необходимо наличие статусов или определенных социальных позиций, которые занимают участники взаимодействия, исполнение ими определенных действий, соответствующих этим статусам и позициям, а также ролевые ожидания от субъектов социального статуса.



На основе такого подхода социальное партнерство предстает как социально ориентированная многосторонняя связь субъектов на взаимодействие, обусловленная социально-статусными отношениями и ценностными регуляторами.

На основе теории социального взаимодействия можно выделить следующие свойства социального партнерства:

1) обусловленность действия и согласованность на действие без давления со стороны;

2) устойчивость к узнаванию и воспроизводству определенных типов и моделей поведения;

3) способность и потребность субъектов к оцениванию своей деятельности

4) гарантии свободного обмена мнениями и оценками.

Можно также использовать схему П. Сорокина [8], постулирующего теорию социальных действий для условий социального партнерства, тогда следует выделить структурные составляющие социального партнерства как взаимодействия социальных субъектов: 1) социальные субъекты, вступающие во взаимодействие; 2) межсубъектные связи, через которые выражаются культурные образы, интересы и потребности социальных субъектов; 3) инфраструктура взаимодействия выступающая как комплекс условий и процедур, через которые они реализуются.

Социальное партнерство проявляется как действие в мотивационной сфере, регулятивной, оценочной и институциональной, то есть оно ориентировано на цели, подлежит оценке, может регулироваться согласно новым приоритетам и моделям поведения, выступает в виде выполнения определенных процедур и соблюдения определенных условий к их выполнению.

Предложение рассматривать социальное партнерство как культурное взаимодействие позволяет определять его

в качестве фактора развития субъектов такого взаимодействия. Это значит, что субъекты используют культурные формы взаимодействия, образцы поведения, трансформируют их в ценностные установки для достижения определенного ценностно-ориентированного результата взаимодействия, способствующего развитию социума.

В механизме социального партнерства как модели взаимодействия выражены два направления. Первое направление – это развитие общей культуры в которой взаимодействуют социальные партнеры.

Другое направление направлено на действие механизмов социокультурного характера на социальных партнеров, их ценностные ориентиры, развитие их форм взаимодействия.

Исследователи выделяют организационную и личностную составляющие партнерства. Организационная составляющая представляет все формы взаимодействия, в том числе, правовые. Личностная составляющая определяет все эмоциональные составляющие: доверительность, добровольность, согласованность, включая личные контакты сторон, длительность и характер отношений. Как правило, длительные контакты основаны на доверии сторон, когда характер сложившихся отношений благоприятствует партнерским связям.

Социальные субъекты, находящиеся внутри образовательной организации составляют обучающиеся, педагоги, руководители. Государственные структуры в социальном партнерстве также могут участвовать, обычно представляя федеральный уровень государственных органов.

Как было замечено, есть два подхода для рассмотрения социального партнерства.

Первый подход называется «концептуальным» и означает расширение об-



разовательной деятельности за пределы образовательного учреждения, когда в ее действие вовлекаются различные социальные субъекты, желающие участвовать в качестве партнеров. Этот подход позволяет не рассматривать образовательную организацию в замкнутом пространстве, и дает возможность рассматривать ее через влияние других учреждений на образовательную среду.

Второй подход («технологический») определяет технологии взаимодействия в рамках партнерства. В рамках этого подхода рассматриваются все возможные модификации установления партнерских отношений.

Оба подхода нельзя рассматривать по отдельности, поскольку они дополняют друг друга.

Кроме того, партнерское взаимодействие может осуществляться непрерывно в течение достаточно продолжительного времени, а может быть ситуативным, возникающим в рамках проведения какой-либо акции или мероприятия.

Формы партнерских отношений можно классифицировать по различным основаниям:

- по формам;
- по уровню;
- по типам взаимодействия [1; с. 56].

Таким образом, социально-педагогическое партнерство представляет собой множественность форм взаимовыгодно осуществляемой деятельности, основанной на равноправном партнерстве и направленной на развитие образовательного пространства [5].

Социально-педагогическое партнерство также представляет собой качественную характеристику отношений между общим и дополнительным образованием, между образованием и культурой, между образованием и социальными группами [7].

Вне зависимости от уровня социального партнерства оно всегда имеет одну структуру, в которую входят содержание и стиль взаимодействия партнеров.

С учетом деления структуры образовательного учреждения на внешнюю и внутреннюю среду, к основным участникам социального партнерства в сфере дополнительного образования детей можно отнести:

1) во внутренней среде: образовательное учреждение дополнительного образования детей; обучающиеся (воспитанники), педагогические работники, родители и др.;

2) во внешней среде: федеральные, региональные и местные органы управления образования; федеральные, региональные и местные органы труда и занятости; работодатели; профсоюзы; общественные организации образования, спорта, туризма и краеведения; другие учреждения социальной сферы [8].

Таким образом, социально-педагогическое партнерство важно рассматривать как форму общественных отношений, характеризующих систему взаимодействия между образовательным учреждением и субъектами вовлекаемыми в образовательную среду, связанным с качеством работы образовательных учреждений.

### Список источников

1. Шигабетдинова Г. М. Социальное партнерство в системе образования как научно-методическая проблема // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3–1. – С. 193–196.
2. Грибоедова Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2008. – № 68. – С. 50–60.



3. Концепция развития дополнительного образования детей // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn>
4. *Михеев В. А.* Основы социального партнерства: теория и политика: учеб. для вузов. – М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
5. Возможности социально-педагогического партнерства в системе взаимодействия общего и дополнительного образования в условиях ФГОС. URL: <http://www.myshared.ru/slide/488470/>
6. *Балалиева О. В.* Социальное партнерство как организационная инновация дошкольного образовательного учреждения // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 5.
7. *Бурляева В. А.* Развитие системы социального партнерства в России: социально-исторический аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – № 2.
8. *Тарасенко Л. В.* Социальное партнерство в системе дополнительного профессионального образования // Управление большими системами. Выпуск 46. – М.: ИПУ РАН, 2013. – С.179–196.
9. *Игropуло И. Ф., Шаповалов В. К.* Партнерство как ресурс поддержки современного учительства // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 1 (46). – С. 201–206.
10. *Леснянская Л. А.* Идеи социального партнерства в образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 12–27.
11. *Рашидова А. И.* Социальное партнерство в профессиональном образовании // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 2. – С. 31–33.
12. *Сафонов В. А.* Социальное партнерство: учебник для бакалавриата и магистратуры. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – С. 30.
13. *Сельская А. М.* Партнерство как фактор повышения качества образования // Актуальные проблемы современной науки. – 2012. – № 2 (64). – С. 104–109.
14. *Тиховодова А. В.* Социальное партнерство: сущность функции особенности развития в России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 58. – С. 297–301.

## References

1. *Shigabedinova G. M.* Social partnership in the system of education as a scientific and methodical problem. Foundation. investigations. 2014. № 3–1. S. 193–196.
2. *Griboyedova T. P.* Content of the concept and features of the implementation of social partnership in modern education. Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Herzen. 2008. No 68. pp. 50–60.
3. Kontsion razvitiya additional'nogo obrazovanie deti. Site of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn>
4. *Mikheev V. A.* Osnovy sotsial'nogo partnership: teoriya i politika: ucheb. for universities. M.: Exam, 2001. 448 p.
5. Possibilities of social and pedagogical partnership in the system of interaction of general and additional education in the conditions of the Federal State Educational Standard/ URL: <http://www.myshared.ru/slide/488470/>
6. *Balaliev O. V.* Social partnership ka partnership as an organizational innovation of the preschool educational institution. Scientific research in education. 2009. No 5.
7. *Burlyayeva V. A.* Development of the system of social partnership in Russia: social and historical aspect. Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. No 2.
8. *Tarasenko L. V.* Social partnership in the system of additional professional education. Management of large systems. Issue 46. M.: IPU RAS, 2013. P. 179–196.
9. *Igropulo Partnership as a resource to support modern teaching / Igropulo.* Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'skogo universiteta. 2015. № 1 (46). S. 201–206.



10. *Lesnyanskaya L. A.* Ideas of social partnership in education. Modern problems of science and education. 2012. No 6. S. 12–27.

11. *Rashidova A. I.* Social partnership in vocational education. Vestnik Herzenovskogo universiteta. 2012. No 2. P. 31–33.

12. *Safonov V. A.* Social partnership: textbook for bachelor's and master's degree. M.: Izdatelstvo Yurayt, 2015. S. 30–27.

13. *Selskaya A. M.* Partnership as a factor in improving the quality of education. Actual problems of modern science. 2012. № 2 (64). S. 104–109.

14. *Tikhovodova A. V.* Social partnership: essence of functions of peculiarities of development in Russia. Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2013. № 58. pp. 297–301.

### **Информация об авторах**

**Журавлева Н. Н.** – кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, e-mail: 2nzhur@mail.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>

**Свеженцева А. Ю.** – директор Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей «Дом творчества «Октябрьский», г. Новосибирск, e-mail: a\_svezhenceva@mail.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1410-2908>

### **Information about the authors**

**N. N. Zhuravleva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: 2nzhur@mail.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>

**A. Yu. Svezhentseva** – Director of the Municipal Budgetary Institution for Additional Education of Children "House of Creativity "Oktyabrsky", Novosibirsk, e-mail: a\_svezhenceva@mail.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1410-2908>

Статья поступила в редакцию 10.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 14.01.2022.

The article was submitted 10.12.2021; approved after reviewing 13.01.2022; accepted for publication 14.01.2022.



# ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

---

Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65).

Journal of Pedagogical Innovations. 2022. no. 1 (65).

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.15293/1812-9463.2201.04

## Применение элементов интегрированного обучения для формирования универсальных педагогических компетенций в условиях межфакультетского технопарка

**Кравцов Юрий Васильевич**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,  
Россия, [kravtsov60@mail.ru](mailto:kravtsov60@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0462-9194>*

**Мишутина Ольга Валерьевна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,  
Россия, [purus@mail.ru](mailto:purus@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6124-6184>*

*Аннотация.* Целью статьи является представление варианта применения элементов технологии интегрированного обучения с метапредметным компонентом для формирования у обучающихся универсальных педагогических компетенций в рамках межфакультетского технопарка.

Перечень и формулировка универсальных педагогических компетенций закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, утверждённом 22.02.2018 (ред. от 08.02.2021). Использование технологии интегрированного обучения с метапредметной направленностью заданий позволяет направить усилия студентов на формирование универсальных компетенций. Подготовлена система заданий для обучающихся IV курса нелингвистических направлений по поиску проявлений в природе Новосибирской области основных постулатов природоведческих концепций, опубликованных в зарубежной научной периодике. Формирование у обучающихся универсальных компетенций осуществляется в процессе создания образовательных продуктов, поэтому по итогам поисковой деятельности студенты представляют отчеты по общепринятым формам. В результате апробации метапредметных заданий установлено, что их содержательная сторона оказалась для обучающихся сложной, технология создания образовательных продуктов – знакомой. Диагностика сформированности компетенций остается дискуссионной. Допуская связь между качеством студенческих образовательных продуктов и уровнем сформированности компетенций, заключаем, что в группе обучающихся преобладал репродуктивный уровень выполнения заданий. Это обуславливает необходимость продолжения работы над формированием универсальных компетенций у будущих педагогов.

*Ключевые слова:* интегрированное обучение, метапредметный компонент, самостоятельная работа, дополнительная литература, англоязычная научная периодика, физическая география Новосибирской области, образовательные продукты



*Для цитирования:* Кравцов Ю. В., Мишутина О. В. Применение элементов интегрированного обучения для формирования универсальных педагогических компетенций в условиях межфакультетского технопарка // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 31–37. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.04>

Original article

## **The use of integrated learning elements for the forming of universal pedagogical competencies in the conditions of the interfaculty technopark**

**Kravtsov Yuriy Vasilevich**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [kravtsov60@mail.ru](mailto:kravtsov60@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0462-9194>*

**Mishutina Olga Valerievna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [purus@mail.ru](mailto:purus@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6124-6184>*

*Abstract.* The article is focused on a variant of integrated learning technology elements application with a meta-subject component for the forming of students' universal pedagogical competencies within the framework of the interfaculty technopark.

The Federal State Educational Standard of Higher Education (approved 22.02.2018, and amended 08.02.2021) provides definitions and range of universal pedagogical competencies. The use of integrated learning technology with meta-subject tasks direction allows students to aim their efforts towards forming of universal competencies. A system of tasks on the search for the characteristics in the nature of the Novosibirsk region of the main postulates of natural science concepts published in foreign scientific periodicals has been prepared for students of the IV-th course of non-linguistic majors. The forming of students' universal competencies is carried out during a process of creating educational products, therefore, according to the results of the search activity, students submit reports according to generally accepted forms. A result of testing the meta-subject tasks turned out, that their content to be difficult for students, but they were conversant with the technology of creating educational products. At the same time, diagnostics of competence forming process remains debating point. On a base of assuming a connection between the quality of student educational products and the level of competence forming, the authors conclude that reproductive level of task completion prevailed in the group of students. This makes it necessary to continue working on the formation of universal competencies for future teachers.

*Keywords:* integrated learning, meta-subject component, independent work, additional literature, English-language scientific periodicals, physical geography of the Novosibirsk region, educational products

*For citation:* Kravtsov Yu. V., Mishutina O. V. The use of integrated learning elements for the forming of universal pedagogical competencies in the conditions of the interfaculty technopark // Journal of Pedagogical Innovations. 2021;(1(65)):31–37. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.04>

**Актуальность.** Корректировка профессиональных характеристик будущих учителей обусловлена динамичным развитием общества и производства. В це-





образовательных продуктов. При этом упор сделан на метапредметную направленность заданий, призванную развивать универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) [7; 10]. По результатам ознакомления с научными публикациями на английском языке студентам предлагается разработать образовательные продукты (эссе, презентации в Power Point, либо Prezi, тезисы и доклады на научные конференции).

Задания для самостоятельной работы создавались в несколько этапов: 1) методом педагогического проектирования подготовлены тексты заданий и определены возможные образовательные продукты; 2) в процессе педагогического эксперимента задания апробировались в учебном процессе; 3) по итогам наблюдений выполнена корректировка заданий.

**Результаты исследования.** Самостоятельная работа студентов с дополнительной научной литературой является важным этапом в освоении программного материала учебной дисциплины. Формирование умений анализировать содержание статей из иностранных научных журналов приобретает большое значение в связи с доступностью англоязычной литературы. Приведём фрагмент списка публикаций для самостоятельного изучения по разделам курса «Физическая география Новосибирской области».

**Дополнительная учебная литература по разделам курса «Физическая география Новосибирской области»**

#### **Раздел I. Общий обзор природы**

Тема I. 3. Климат Новосибирской области

Wang Shijina, Zhou Lanyue and Wei Yanqiangb Integrated risk assessment of

snow disaster over the Quinghai-Tibet Plateau. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*. 2019, vol. 10, no. 1, 740–757.<sup>2</sup>

#### **Раздел II. Региональный обзор природы**

Тема II. 4. Природно-территориальный комплекс Кулундинской равнины

Dhok R. P., Patil A. S. and Ghole V. S. Sodcity and Salinity Hazard in Water Flow Processes in the Soil. *E-Journal of Chemistry*. 2011. 8 (S1). S474-S480. DOI: 10.1155/2011/854756.<sup>3</sup>

Kharlamova N. F. Climatic Variability of the Kulunda Steppe. *KULUNDA: Climate Smart Agriculture South Siberian Agro-steppe as Pioneering Region for Sustainable Land Use*. Publisher: Springer, 2020. pp. 19–32. DOI: 10.1007/978-3-030-15927-6\_3.<sup>4</sup>

Этот список рассчитан на обучающихся по нелингвистическим направлениям, имеющим опыт работы с профессионально направленной англоязычной лексикой. Ранее эти студенты анализировали содержание публикаций в отечественных научных журналах и учебниках по географии и представляли результаты своей работы в виде эссе на английском языке.

**Обсуждение результатов.** Задания по самостоятельной работе с зарубежными научными публикациями предлагались обучающимся к выполнению в течение 2019–2020 и 2020–2021 учебных годов.

Обучающиеся легко находили рекомендованные источники по электронным адресам, переводили тексты на русский язык с помощью on-line инструментов и интерпретировали их содержание, т. е. демонстрировали сформированную способность осуществлять поиск ин-

<sup>2</sup> URL: <https://doi.org/10.1080/19475705.2018.1543211> (дата обращения: 17.01.2022).

<sup>3</sup> URL: [https://www.researchgate.net/publication/258381017\\_Sodcity\\_and\\_Salinity\\_Hazards\\_in\\_Water\\_Flow\\_Processes\\_in\\_the\\_Soil](https://www.researchgate.net/publication/258381017_Sodcity_and_Salinity_Hazards_in_Water_Flow_Processes_in_the_Soil) (дата обращения: 17.01.2022).

<sup>4</sup> URL: [https://www.researchgate.net/publication/346678738\\_Climatic\\_Variability\\_of\\_the\\_Kulunda\\_Steppe](https://www.researchgate.net/publication/346678738_Climatic_Variability_of_the_Kulunda_Steppe) (дата обращения: 17.01.2022).



формации для решения поставленных задач. Среди форм образовательных продуктов студенты предпочитали представлять презентации в Power Point.

Задания по анализу материалов англоязычных научных публикаций применительно к особенностям природы Новосибирской области вызвали затруднения у студентов из-за сложности содержания этих вопросов на русском языке, рассчитанных на квалифицированных специалистов.

Оценка уровня сформированности УК пока остается дискуссионной. В представляемой работе допускается связь между уровнем сформированности УК и качеством студенческих образовательных продуктов. Оценка студенческих продуктов осуществлялась по методике М. В. Потаповой и др. [12] и производилась по трём уровням: а) репродуктивному; б) продуктивному; в) творческому. Большинство образовательных продуктов выполнено на репродуктивном уровне – представлены перевод аннотации англоязычной статьи

и стандартная характеристика соответствующей черты природы Новосибирской области.

**Выводы.** Одним из способов решения задачи Межфакультетского технопарка по разработке педагогических технологий, направленных на формирование у будущих учителей УК, является адаптация известных технологий обучения, в том числе, элементов интегрированного обучения. Вариантом использования интегрированного обучения для формирования УК является самостоятельное выполнение студентами метапредметных заданий по поиску проявлений в природе Новосибирской области основных научных постулатов, опубликованных в иноязычных журналах с созданием образовательных продуктов по результатам работы. Оценка уровня сформированности УК в результате выполнения предлагаемых заданий остается дискуссионной. В студенческой группе преобладал репродуктивный уровень выполнения образовательных продуктов.

### Список источников

1. Буланкина Н. Е. Профессиональный рост учителя-гуманитария в контексте теории культурного самоопределения личности // Педагогический имидж. – 2018. – № 3 (40). – С. 9–15. DOI: 10.32343/2409-5052-2018-11-3-9-15.
2. Дмитриева С. В. Развитие готовности педагогов к актуализации метапредметного потенциала учебного текста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 1 (42). – С. 101–108.
3. Кравцов Ю. В., Мишутина О. В. Интеграция учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров педагогического образования // Сибирский учитель. – 2019. – № 2 (123). – С. 28–34.
4. Кравцов Ю. В., Мишутина О. В. Возможности технологии CLIL для построения интегрированных занятий в вузе // Сибирский учитель. – 2020. – № 2 (129). – С. 33–39.
5. Кравцов Ю. В., Мишутина О. В. Иностраный язык как средство международного профессионального общения: интегративный аспект в преподавании // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2 (62) – С. 78–85. DOI: 10.15293/1812-9463.2102.08.
6. Махмутова Г. Ф., Фёдорова Р. З. Компетенция и компетентность в современном образовании // Актуальные исследования. – 2020. – № 5 (8). – С. 75–79.
7. Мильруд Р. П. Универсальные учебные действия как сверхзадача обучения // Научный диалог. – 2016. – № 1 (49). – С. 272–284.



8. *Обдалова О. А.* Роль тематически обусловленной лексики в обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений профессионально-ориентированному дискурсу // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. – СПб., 2018. – С. 321–349.
9. *Пайгусов А. И.* Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода // Образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 136–143.
10. *Пассов Е. И.* Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15, Вып. 4. – С. 389–413. DOI: 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413.
11. *Позднякова А. А., Чепкова Т. П.* Метапредметный подход при создании обучающих модулей по языку специальности // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 4. – С. 297–315.
12. *Потапова М. В., Каменкова Н. В.* Инструментарий диагностирования качества сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического колледжа в условиях цифровой трансформации // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 4 (28). – С. 66–72.
13. *Рыбакина Н. А.* Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 5. – С. 32–55. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-32-55.
14. *Сохранов-Преображенский В. В.* Смысловая саморегуляционная идентификация студентов как фактор построения их индивидуальной личностной траектории профессионально значимого развития // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сб. науч. тр. – Саранск, 2020. – С. 13–17.
15. *Ферапонтов Г. А., Мишутина О. В.* Интегрированные задания по иностранному языку для бакалавриата и магистратуры. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 143 с.
16. *Judith Glaesser.* Competence in educational theory and practice: a critical discussion // Oxford Review of Education. – 2018. – Vol. 45 (1). – P. 70–85. DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987.

## References

1. *Bulankina N. E.* Professional Development of an Educator of Liberal Education in the Context of the Concepts of the Author's Theory of Cultural Self-Determination. Pedagogical IMAGE. 2018. № 3 (40). Pp. 9–15. DOI: 10.32343/2409-5052-2018-11-3-9-15.
2. *Dmitrieva S. V.* Development of Teachers' Readiness to Actualization of Educational Text Metasubject Potential. Scientific Support of the personnel Development System. 2020. № 1 (42). Pp. 101–108.
3. *Kravtsov Yu. V., Mishutina O. V.* Integration of Academic Disciplines in the System of Bachelor Pedagogical Education. Siberian Teacher. 2019. № 2 (123). Pp. 28–34.
4. *Kravtsov Yu. V., Mishutina O. V.* CLIL Technology Opportunities in Organization of Integrative Teaching and Learning in High School. Siberian Teacher. 2020. № 2 (129). Pp. 33–39.
5. *Kravtsov Yu. V., Mishutina O. V.* Foreign Language for International Professional Communication: Integrative Aspect of Teaching. Journal of Pedagogical Innovations. 2021. № 2 (62). Pp. 78–85. DOI: 10.15293/1812-9463.2102.08.
6. *Makhmutova G. F., Fedorova R. Z.* Competence and Competency in Modern Education. Actual Research. 2020. № 5 (8). Pp. 75–79.
7. *Milrud R. P.* Universal Training Activities as Important Task of Education. Научный диалог. 2016. № 1 (49). Pp. 272–284.
8. *Obdalova O. A.* The Role of Thematically Determined Vocabulary in Teaching Professionally-Oriented Discourse to Students of Natural Science Majors. Integrated



Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines. Saint-Petersburg. 2018. Pp. 321–349.

9. *Paygusov A. I.* Integrated Teaching of Subjects on Humanities and Artistic and Aesthetic Cycles Based on the Historical and Cultural Approaches. *Education and Science Journal*. 2009. № 5. Pp. 136–143.

10. *Passov E. I.* Education and Methodology: from Essence to Due. *RUDN Journal. A Series: Russian and Foreign Languages and Teaching Methods*. 2017. Vol. 15. Issue. 4. Pp. 389–413. DOI: 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413.

11. *Pozdnyakova A. A., Chepkova T. P.* Meta-Subject Approach to Creating Training Modules in Specialty Languages. *Prepodavatel XXI vek*. 2016. № 4. Pp. 297–315.

12. *Potapova M. V., Kamenkova N. V.* Toolkit for Diagnosing the Quality of Formation of Professional Competencies among Pedagogical College Students in the Context of Digital Transformation. *Innovative Development of Vocational Education*. 2020. № 4 (28). Pp. 66–72.

13. *Rybakina N. A.* Educational Competence: The Essence and Pedagogical Model of Formation in the Context of Lifelong Education. *Education and Science Journal*. 2018. Vol. 20. № 5. Pp. 32–55. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-32-55.

14. *Sokhranov-Preobrazhensky V. V.* Readiness of Masters for Semantic Self-Regulatory Identification as a Factor in Building Their Individual Personal Trajectory of Professionally Significant Development. *Science and Education: Actual Psychological Issues and Decisions. Proceedings, Saransk, 2020*. Pp. 13–17.

15. *Ferapontov G. A., Mishutina O. V.* English as a Foreign Language Integrative Tasks for BA & MA Students. *Novosibirsk: NSPU Publishing, 2019*. 143 p.

16. *Judith Glaesser.* Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 2018, 45:1, 70–85. Retrieved from: DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987.

### Информация об авторах

**Кравцов Ю. В.** – доктор биологических наук, доцент, кафедра географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический, г. Новосибирск, e-mail: [kravtsov60@mail.ru](mailto:kravtsov60@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0462-9194>

**Мишутина О. В.** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический, г. Новосибирск, e-mail: [purus@mail.ru](mailto:purus@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6124-6184>

### Information about the authors

**Yu. V. Kravtsov** – Doctor of Sci. (Biol.), Professor, Department of Geography, Regional Studies and Tourism, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: [kravtsov60@mail.ru](mailto:kravtsov60@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0462-9194>

**O. V. Mishutina** – Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Foreign Languages Dept., Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: [purus@mail.ru](mailto:purus@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6124-6184>

Статья поступила в редакцию 02.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 12.01.2022.

The article was submitted 02.12.2021; approved after reviewing 11.01.2022; accepted for publication 12.01.2022.



Научная статья

УДК 811.161.1+371

doi: 10.15293/1812-9463.2201.05

## **Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в методике преподавания иностранных языков**

**Федотова Нина Леонидовна**

*Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург,  
Россия, n.fedotova@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3470-0262>*

**Ши Цзеся**

*Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия,  
st103108@student.spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8861-950X>*

*Аннотация.* В статье представлен CLIL как метод решения проблем студентов-нефилологов в процессе формирования профессиональной компетенции. Рассматриваются различные определения понятия CLIL, анализируются особенности предметно-языкового интегрированного обучения в методике преподавания иностранных языков на основе мнений ряда ученых и сравнения между CLIL и аналогичным термином CBI. Выделяются основные компоненты CLIL – 4C: содержание, коммуникация, познание и культура, а также три разновидности языка, связанные с ним, включая язык обучения, язык для обучения и язык через обучение. Кроме того, описываются преимущества CLIL с точки зрения используемых материалов на занятиях, инструментальной природы иностранного языка и развития языковой личности и способностей учащихся. Основная идея статьи заключается в том, что CLIL может быть использован в качестве эффективного средства для обучения студентов-нефилологов иностранным языкам благодаря своим особенностям и преимуществам перед традиционным обучением. Цель статьи – уточнить понятие CLIL в методике преподавания иностранных языков и углубить его понимание, чтобы правильно использовать его на занятиях по специальным предметам для повышения качества обучения иностранных студентов-нефилологов. CLIL считается перспективным в обучении иностранным языкам.

*Ключевые слова:* обучение, иностранный язык, профессиональные знания, CLIL, 4C, языковой треугольник, язык специальности, инновационная технология

*Для цитирования:* Федотова Н. Л., Ши Цзеся. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в методике преподавания иностранных языков // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 38–48. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.05>



Original article

## Content and language integrated learning (CLIL) in foreign language teaching methodology

**Fedotova Nina Leonidovna**

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, n.fedotova@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3470-0262>*

**Shi Jiexia**

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, st103108@student.spbu.ru, <https://orcid.org/000-0001-8861-950X>*

*Abstract.* The article presents CLIL as a problem-solving method for non-philological students in the process of forming professional competence. Different definitions of the concept of CLIL are considered, the features of content and language integrated learning in foreign language teaching methodology are analyzed based on the opinions of a number of scientists and comparison between CLIL and the similar term CBI. The main components of CLIL – 4C are highlighted: content, communication, cognition and culture, as well as the three types of language associated with it, including language of learning, language for learning and language through learning. In addition, the advantages of CLIL in terms of the materials used in lessons, the instrumental nature of the foreign language, and the development of students' linguistic personality and abilities are described. The main idea of the article is that CLIL can be used as an effective tool for teaching foreign language to non-philological students due to its features and advantages over traditional education. The purpose of this article is to clarify the concept of CLIL in foreign language teaching methodology and to deepen its understanding in order to properly use it in special subject lessons to enhance the quality of teaching foreign non-philological students. CLIL is considered promising in foreign language teaching.

*Keywords:* teaching, foreign language, professional knowledge, CLIL, 4C, language triangle, language for special purposes, innovative technology

*For citation:* Fedotova N. L., Shi Jixia. Content and language integrated learning (CLIL) in foreign language teaching methodology // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):38–48. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.05>

**Введение.** В современном международном образовании иностранный язык рассматривается как одна из важных дисциплин, изучаемых в вузе. Это в большей степени относится к обучению иностранных студентов, которые овладевают неродным языком в языковой среде, поскольку языковой барьер и скорость адаптации в новых образовательных условиях влияют на результаты обучения.

Однако для иностранных студентов-нефилологов овладение иностранным

языком как таковым не является конечной целью обучения: изучение неродного языка должно быть продолжено в рамках курсов по специальности для формирования иноязычной коммуникативно-прагматической компетенции [8, с. 39], т. е. умений профессионального общения в различных коммуникативных ситуациях.

Стоит также отметить, что особенность современной политики в области образования – повышение качества профессионального образования и подго-



товка высококвалифицированных специалистов, способных реализовать себя в профессиональной сфере. Ключевым показателем выступает профессиональная компетенция [2, с. 104], так как именно от нее зависит конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда.

**Цель статьи** – уточнить понятие CLIL в методике преподавания иностранных языков, выявить существенные характеристики этой технологии, чтобы эффективно использовать ее на занятиях по специальным предметам для повышения качества подготовки иностранных студентов-нефилологов.

**Методология исследования.**

Развитие профессиональной компетенции основано на владении языком специальности. Язык специальности представляет собой совокупность всех языковых средств, применяемых в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в ней людей [10, с. 188]. В связи с этим при обучении студентов-нефилологов иностранному языку актуальной задачей является формирование профессиональной компетенции, необходимой для общения в профессиональных целях.

При обучении языку специальности особое внимание уделяется терминологической лексике. Высокая степень дифференциации учебных дисциплин привела к увеличению количества терминов и терминологизированных лексических единиц. В профессионально ориентированном обучении иноязычной специальной лексике, особенно в сложных лексико-тематических группах, отсутствует системность и функциональность, что усложняет освоение языка специальности.

Таким образом, основными проблемами, существующими в преподавании

иностранных языков, являются: сосредоточенность содержания обучения на системе изучаемого языка и изучении языковых и речевых средств, входящих в зону общего владения языком, нерациональный подход к составлению учебных планов и программ изучения специальных предметов, а также трудности в приобретении профессиональных знаний иностранными студентами-нефилологами.

Методисты единодушны в том, что совершенствование технологии обучения иностранному языку в специальных целях связано с поиском баланса между изучением языка специальности и общим владением иностранным языком. Одной из перспективных можно назвать инновационную технологию CLIL. Ее применение в иностранной аудитории преследует две цели: одновременное изучение профильных учебных дисциплин и овладение иностранным языком, на котором ведется обучение в вузе [3, с. 18]. С помощью CLIL можно достичь конечной цели образовательного процесса – профессиональной подготовки специалиста.

Наше исследование основано на определении CLIL в научно-методической литературе, анализе разных точек зрения ученых, сравнении CLIL с аналогичным по сути термином CBI, обзоре характеристик и преимуществ CLIL.

**Результаты и обсуждение.**

По мнению многих исследователей, CLIL обладает огромными дидактическими возможностями в обучении иностранным языкам. Термин CLIL (Content and language integrated learning) был предложен исследователем в области многоязычного образования Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 г. Первоначально этот термин относился к процессу преподавания учебных предметов или их отдельных частей на иностранном



языке. В 1996 г. CLIL начал активно внедряться в учебных заведениях Финляндии и Нидерландах, а в 2005 г. Европейская комиссия предложила Евросоюзу использовать модель CLIL в преподавании иностранных языков. Технология CLIL успешно применяется в Европе и даже в некоторых странах Африки и Азии.

Существует более 40 определений CLIL, этот термин имеет очень широкое толкование и понимается по-разному разными специалистами в области педагогики. Например, Европейская комиссия рассматривает CLIL как концепцию, в рамках которой иностранный язык выступает в качестве средства обучения [7, с. 226]. К. Бэнтли описывает CLIL как общий термин, охватывающий контексты обучения, в которых содержание предмета преподается через другой иностранный язык [9, с. 329]. В самом широком определении CLIL – методика, направленная на развитие коммуникативной компетенции учащихся на неродном языке в том же образовательном контексте, в котором у них формируются общеучебные знания и умения [7, с. 226].

Из имеющихся определений термина CLIL, дефиниция, предложенная Д. Маршем, считается наиболее обоснованной: это подход к образованию с двойной направленностью, при котором дополнительный язык используется для изучения и преподавания как содержания, так и языка, т. е. в процессе обучения внимание уделяется не только содержанию и не только языку [18, с. 43]. В этом определении подчеркивается тот факт, что использование CLIL направлено на одновременное достижение двух целей: изучение как дисциплины, так и непосредственно иностранного языка. Эти цели взаимосвязаны, даже если в какой-то момент времени акцент делается больше на одном или на другом.

В 1979 г. канадский лингвист Джим Камминс описал 2 понятия, которые тесно связаны с CLIL – BICS и CALP [14, с. 540]. BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) – это языковые навыки, необходимые в повседневных социальных ситуациях, например, когда люди общаются в социально-бытовых ситуациях (в магазине, ресторане, спортивном клубе и т. д.). CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) относится к социальному образовательному контексту и предполагает наличие языковых навыков, необходимых для академических целей [12, с. 73], которые можно определить как «уровень, которого учащийся достиг, и степень усвоенности устных и письменных академических дискурсов» [13, с. 67] (the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling – *Перевод наш* – Н. Ф., Шу Ц.). CLIL объединяет BICS и CALP, т. е. развивает оба направления и стремится интегрировать профессиональные знания и изучение иностранного языка. С точки зрения ряда ученых, CLIL представляет собой общее название, которое охватывает многие виды методов обучения, основанных на усвоении предметного содержания, в том числе CBI (Content-based instruction), погружение в язык (immersion), LAC (Language Across the Curriculum) и др. [19, с. 196]. Однако большинство специалистов считают, что CLIL является методом обучения, объединяющим преподавание специальных предметов и преподавание неродного языка [4, с. 329]. И в зависимости от среды, где изучается язык, и целей обучения данный метод обучения называется по-разному, например, в США – CBI, в Канаде – “погружение”, но суть метода одна и та же – обучение на основе предметного содержания.



Существует точка зрения, согласно которой CLIL рассматривается как развитие СВИ [11, с. 16]. Между этими понятиями действительно наблюдается сходство:

1) оба подчеркивают предмет как центральный объект обучения, т. е. не изучение иностранного языка как такового, а изучение конкретного предмета через иностранный язык;

2) оба используют иностранный язык как инструмент для изучения конкретного предмета;

3) в процессе обучения особое внимание уделяется развитию умений в во всех видах речевой деятельности с помощью таких аутентичных материалов, как журналы, телепрограммы, интернет-ресурсы и т. п.;

4) в процессе обучения учащиеся должны приобрести соответствующие познавательные, языковые и мыслительные навыки;

5) они имеют одинаковую теоретическую базу, поскольку базируются на гипотезе “входа” (input hypothesis), предложенной С. Крашеном [16], и модели социокультурной теории (sociocultural theory), разработанной Л. С. Выготским [Marginson, Dang, 2017]. Результат такого объединения теорий – направленность обучения на усвоение специальных декларативных знаний, которое может активизировать мыслительные процессы

учащихся и стимулировать изучение иностранного языка, что в конечном итоге повышает эффективность обучения.

Хотя CLIL и СВИ имеют много общего, они отличаются по своему происхождению и дидактическим принципам. СВИ как усовершенствованный метод коммуникативного обучения (CLT) был разработан американскими учеными в 1970–80-х гг. для использования при обучении носителей английского языка второму иностранному языку [17, с. 83]. CLIL зародился в неанглоязычных странах Европы: в Германии, Италии, Испании и Нидерландах его применяли для обучения не носителей английского языка. Первоначально оба метода использовались только для преподавания английского языка как иностранного, но по мере развития и совершенствования методики они были распространены на преподавание других иностранных языков, включая русский язык как иностранный (РКИ). Кроме того, CLIL и СВИ имеют разные дидактические компоненты. Модель учебной программы CLIL объединяет содержание предмета и иностранный язык через систему 4С: содержание (content), коммуникация (communication), познание (cognition) и культура (culture) [6, с. 65] (рис. 1).

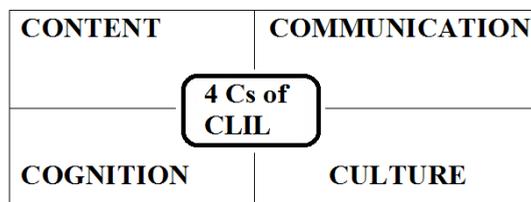


Рис. 1. Основные компоненты CLIL – 4 С

Содержание (content). Содержание в преподавании CLIL включает знания, навыки и умения, которые студенты

приобретают в процессе изучения иностранного языка. Это могут быть системные знания в таких областях, как



экономика, политика, международные отношения, медицина и др., или знание определенной темы: этническая принадлежность, язык, религия, образование и т. д. Поддержка предметного содержания позволяет интегрировать языковые знания с реальными жизненными контекстами не только для повышения мотивации к изучению неродного языка, но и для усвоения и углубления предметных знаний и иностранного языка.

**Коммуникация (communication).** В CLIL акцент делается на развитии способности учащихся использовать иностранный язык в коммуникативных целях через изучение содержания предмета, т. е. способности использовать язык для определенной сферы общения (передача информации, выражение мнений и идей, связанных с содержанием предмета). Это означает, что преподаватели должны создавать на уроках аутентичную языковую среду, побуждающую учащихся к общению, но это не исключает приобретение языковых знаний, включая произношение, лексику, грамматику и обучение видам речевой деятельности.

**Познание (cognition).** Познавательная деятельность развивает мыслительные навыки учащихся. При разработке учебной программы на основе CLIL преподаватели должны включать задания для тренинга мыслительных механизмов, чтобы побудить учащихся к анализу, оцениванию и решению интеллектуальных задач. Принято считать, что существует две формы обучения, одна из которых называется “поверхностным обучением”, которое предполагает понимание и запоминание информации [1, с. 11]. Другая форма – “глубокое обучение”: в его основе лежит сравнение того, что изучается на данном занятии, с изначальными знаниями и опытом, чтобы обеспечить критическое понимание новых знаний, на базе которых можно

создать новые [Там же]. Поверхностное и глубокое обучение не противопоставляются друг другу, они тесно связаны между собой. Творческое обучение может быть по-настоящему реализовано только при условии постоянного обмена и взаимодействия поверхностного и глубокого обучения. Для эффективного применения CLIL необходимо сбалансировать соотношение между двумя формами обучения и проводить обучение иностранному языку CLIL посредством активизации процессов понимания, запоминания, анализа, оценки и применения.

**Культура (culture).** Поскольку язык и культура взаимосвязаны, то технология CLIL направлена на обеспечение эффективной межкультурной коммуникации, осознание учащимися собственной культурной идентичности при понимании специфики других культур, а также на развитие творческих способностей индивида с широким мировоззрением. При использовании CLIL обучение не ограничивается только общением с учащимся, оно должно быть интерактивным по сути, выступая в форме группового и совместного обучения. Сферой обучения может быть класс, аудитория, школа, университет, община, город, страна или даже весь мир.

CLIL дает мультипликативный эффект благодаря изучению трех типов языков, которые включают в себя язык обучения (language of learning), язык для обучения (language for learning) и язык через обучение (language through learning) (рис. 2).

*Язык обучения* представляет собой основу обучения, он соотносится со знанием языка, которое непосредственно связано с пониманием изучаемого содержания, например, терминологического словаря по темам, особенностей функционирования языковых средств и т. д.



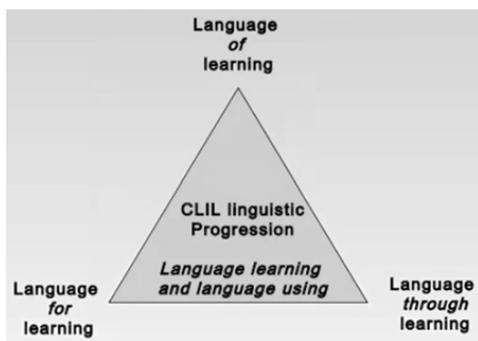


Рис. 2. Языковой треугольник (language triptych)

*Язык для обучения* является средством коммуникации между преподавателем и обучающимися, он необходим для формирования умений формулирования мыслей и способом изучения, которым требуется овладеть при изучении иностранного языка: ведение записей и конспектирование на иностранном языке; понимание общей идеи изучаемого материала; участие в дискуссии на иностранном языке (объяснение, вопросы, ответы); сбор материала на иностранном языке, связанного с изучаемым предметом, написание эссе, рефератов и др.

Если язык для обучения является основной целью CLIL, то *язык через обучение* – сочетанием двух вышеупомянутых типов обучения. Благодаря обильной речевой практике, студенты могут достичь необходимого уровня владения иностранным языком, т. е. освоить тематику предметов, которые преподаются на иностранном языке, улучшить свои коммуникативные умения и одновременно приобрести соответствующие языковые знания. Таким образом, изучаемый язык постоянно используется для выражения смыслового содержания: учащиеся приобретают знания, овладевают навыками, умениями и стратегиями в процессе взаимодействия с преподавателями и одноклассниками.

Языковой треугольник позволяет не только установить внутреннюю связь

между предметным содержанием и языковыми целями, но и решать задачи обучения языку для учащихся с разными когнитивными стилями и языковыми уровнями.

По мере развития когнитивных и языковых способностей учащихся цели обучения становятся все более сложными. Требования к языку обучения, языку для обучения и языку через обучение не разделены, они являются трехмерными, опираются на различные контексты технологии CLIL и преподавания иностранных языков, благодаря чему содержание и язык ставятся в равные условия, и учащиеся изучают язык не ради него самого. CLIL создает аутентичные коммуникативные ситуации для обучающихся, делает изучение языка более естественным и практикоориентированным, дает возможность использовать язык как инструмент для познания мира, а также повышает уровень владения иностранным языком.

CLIL можно охарактеризовать как комбинированную, сочетающую язык и предметное содержание модель обучения, в которой иностранный язык используется в качестве средства для преподавания других предметов. Междисциплинарное двуязычное обучение, которое сегодня осуществляется в некоторых международных и двуязычных учебных заведениях, является конкретным примером внедрения метода CLIL.



В основе методики CLIL при обучении иностранным языкам лежит использование языка для обучения и изучение способов использования языка (Using languages to learn, and learning to use languages) [15]. Как утверждают многие исследователи, CLIL имеет значительные преимущества перед традиционным обучением иностранным языкам:

1) преподавание иностранного языка на занятиях с использованием методом CLIL в большей степени сосредоточено на применении аутентичных текстов, чем на использовании отдельных слов и выражений. Каждое занятие проходит по теме какого-либо предмета, объединяя содержание этой темы с обучением языку, помогает учащимся осваивать язык с точки зрения знания предмета и его применения для изучения предмета. Учебный языковой материал (лексика, грамматика и синтаксические структуры), а также вся учебная деятельность сконцентрированы на предмете, что позволяет поместить учащихся в аутентичный контекст на протяжении всего урока и облегчает понимание и запоминание изучаемого материала. Технология CLIL помогает учащимся достичь баланса между знаниями по предмету и словарным запасом, поддерживает их языковые потребности в соответствующих специальных областях и позволяет по-настоящему синхронизировать развитие мышления и умений, чтобы язык использовался в реальных ситуациях;

2) CLIL отражает инструментальную природу иностранного языка, использует его как средство для изучения других предметов и предоставляет учащимся возможность успешно применять свои языковые знания не только на занятиях по языку. Общение студентов направлено на выполнение аутентичного языкового задания, а не на "псевдокоммуникативное" общение с целью попрактиковаться в иностранном языке.

На занятиях с использованием технологии CLIL параллельно структурируются предметные знания и языковые средства, поэтому учащиеся успешно усваивают декларативные знания и их способы их использования;

3) технология CLIL при обучении иностранным языкам помогает развивать поликультурную языковую личность. Возникнув в развитых странах, методы обучения иностранному языку на основе предметного содержания разрабатывались для удовлетворения потребности в двуязычных специалистах в условиях глобализации. Главной и конечной целью обучения иностранному языку является его использование для формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и в области соответствующей специальности [5, с. 128], а не только сдача экзаменов. Именно поэтому в подготовке будущих специалистов иностранные языки рассматриваются скорее как инструменты для понимания мира и саморазвития, а способность изучать нужные предметы с помощью иностранного языка является ключом к профессиональному росту.

#### **Выводы.**

В настоящее время технология CLIL получила широкое признание во всем мире. Основной особенностью, отличающей CLIL от других технологий, является "двойной фокус" – сочетание предметных знаний и языковых способностей, а также уникальная система 4C и модель языкового треугольника. Возникновение CLIL позволяет более эффективно обучать иностранным языкам, в то же время, требование к владению предметными знаниями не снижается при использовании иностранных языков в преподавании. CLIL сочетает в себе лучшие элементы различных теорий и моделей обучения, включая методы BICS, CALP, CLT, CBI, поверхностное



обучение, глубокое обучение и др., постоянно эволюционирует и развивается. В этом отношении CLIL – это не метод или методика преподавания, не подход к созданию учебных программ, а скорее, инклюзивная и динамично развиваю-

щаяся педагогика. Глубокое понимание технологии CLIL может оказать помощь в разработке рекомендаций и развитии методических идей для более качественного обучения иностранным языкам.

### Список источников

1. *Арпентьева М. Р.* Глубинное и поверхностное обучение в подготовке современных экономистов // Математическая подготовка студентов экономических направлений: материалы междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. – С. 9–17.
2. *Глухий Я. А., Ростовцева В. М.* Обучение языку специальности в контексте развития профессиональных компетенций // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6 (108). – С. 104–107.
3. *Григорян С. А., Лебедева Е. А.* Особенности внедрения модели интегрированного овладения содержанием обучения и иностранным языком в российскую образовательную систему // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2014. – № 5 (48). – С. 17–21.
4. *Качкина И. И., Мишланова С. Л.* Особенности предметно-языкового интегрированного обучения английскому языку учащихся начальной школы (на примере межпредметного обучения: окружающий мир и английский язык) // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур: сб. ст. молодых ученых: в 2 ч. – Пермь: Изд-во ПГНИУ, 2018. – С. 323–332.
5. *Матухин Д. Л.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 121–129.
6. *Намычкина Е. В.* Методика CLIL в преподавании английского языка для профессионального общения в вузах пожарно-технического профиля // Культура и безопасность. – 2021. – № 1. – С. 62–66.
7. *Салехова Л. Л., Данилов А. В.* CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // Казанская наука. – 2015. – № 12. – С. 226–229.
8. *Скляр Е. С.* К вопросу о профессионально ориентированных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся // Карельский научный журнал. – 2018. – № 4 (25). – С. 39–41.
9. *Токмакова Ю. В.* Особенности применения технологии CLIL при обучении иностранному языку // Теория и практика инновационных технологий в АПК: материалы нац. науч.-практ. конф. – Воронеж: Изд-во ВГАУ, 2020. – С. 328–332.
10. *Хохлова Г. А., Пискунова С. В.* Проблемы обучения дисциплине «Русский язык специальности» иностранных студентов экономического профиля // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 12 (058). – С. 188–193.
11. *Cenoz J.* Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? // Language, culture and curriculum. – 2015. – Vol. 28 (1). – Pp. 8–24.
12. *Cummins J.* BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction // Encyclopedia of language and education. – 2008. – Vol. 2 (2). – Pp. 71–83.
13. *Cummins J.* Language, power and pedagogy. Bristol, – MA: Multilingual Matters, 2000. – 320 p.
14. *Guduru R. K.* Enhancing ESL Learners' Idiomatic Competence: Bridging the Gap between BICS and CALP // International Journal of Social Sciences & Education. – 2011. – Vol. 1 (4). – Pp. 540–556.



15. *Hussain S.* It's Never too Late to Mend: Potentials of CLIL Pedagogical Approach to Internationalize Ethiopian Journalism Education // *Creative Education*. – 2019. – Vol. 10 (10). – Pp. 2246–2269.
16. *Krashen S.* We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis // *The Modern language journal*. – 1989. – Vol. 73 (4). – Pp. 440–464.
17. *Kwangsawad T., Yawongsa P.* Bridging the gap between CLT and CBI theory and practice // *Educationist*. – 2009. – Vol. 3 (2). – Pp. 83–89.
18. *Marsh D., Hood P.* Content and language integrated learning in primary East Asia contexts (CLIL PEAC) // *The proceeding of primary innovations regional seminar, BANGKOK 2008, Bangkok, Thailand, Mar., 2008: A Collection of Papers*. – Bangkok, 2008. – Pp. 43–50.
19. *Prtljaga J., Gojkov A.* Foreign language preschool teachers education // *The education at the crossroads-conditions, challenges, solutions and perspectives, BITOLA 2018, Bitola, Republic of Macedonia, 10–11 nov., 2017: Conference Proceedings*. – Bitola, 2018. – Pp. 193–198.

### References

1. *Arpentieva M. R.* Deep and surface learning in the training of modern economists. Mathematical training of students in economic areas: materials of the International scientific methodological conference. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics, 2016. Pp. 9–17. (in Russian)
2. *Glukhiy YA. A., Rostovtseva V. M.* Teaching the language of a specialty in the context of the development of professional competencies. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 2011, No 6 (108), pp. 104–107. (in Russian)
3. *Grigoryan S. A., Lebedeva Ye. A.* Features of the implementation of the model of integrated mastery of the content of education and a foreign language in the Russian educational system. *Science and education: property and economy; entrepreneurship; law and administration*, 2014, No 5 (48), pp. 17–21. (in Russian)
4. *Kachkina I. I., Mishlanova S. L.* Features of subject-language integrated teaching of English to elementary school students (on the example of inter-subject teaching: the world around and English). *Actual problems of studying foreign languages and literatures: collection of articles by young scientists: in 2 parts*. Perm: Publishing House of Perm State National Research University, 2018. Pp. 323–332. (in Russian)
5. *Matukhin D. L.* Professionally-oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic specialties. *Language and Culture*, 2011, No 2 (14). Pp. 121–129. (in Russian)
6. *Namyckina Ye. V.* CLIL Methodology in Teaching English for Professional Communication in Higher Educational Institutions of a Fire-Technical Profile. *Culture and Safety*, 2021, No 1, pp. 62–66. (in Russian)
7. *Salekhova L. L., Danilov A. V.* CLIL-integrated subject-language learning: conceptual idea, advantages and models. *Kazan Science*, 2015, No 12, pp. 226–229. (in Russian)
8. *Sklyar Ye. S.* On the issue of professionally oriented Russian language aids for foreign students. *Karelian scientific journal*, 2018, No 4 (25), pp. 39–41. (in Russian)
9. *Tokmakova YU. V.* Features of the application of CLIL technology in teaching a foreign language. *Theory and practice of innovative technologies in the agro-industrial complex: materials of the republic scientific and practical conference*. Voronezh: Publishing House of VGPU, 2020. Pp. 328–332. (in Russian)
10. *Khokhlova G. A., Piskunova S. V.* Problems of teaching the discipline "Russian language of the specialty" for foreign students of the economic profile. *Socio-economic phenomena and processes*, 2013, No 12 (058), pp. 188–193. (in Russian)
11. *Cenoz J.* Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, culture and curriculum*, 2015, Vol. 28 (1), pp. 8–24.



12. *Cummins J.* BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2008, Vol. 2 (2), pp. 71–83.
13. *Cummins J.* *Language, power and pedagogy*. Bristol, MA: Multilingual Matters, 2000. 320 p.
14. *Guduru R. K.* Enhancing ESL Learners' Idiom Competence: Bridging the Gap between BICS and CALP. *International Journal of Social Sciences & Education*, 2011, Vol. 1 (4), pp. 540–556.
15. *Hussain S.* It's Never too Late to Mend: Potentials of CLIL Pedagogical Approach to Internationalize Ethiopian Journalism Education. *Creative Education*, 2019, Vol. 10 (10), pp. 2246–2269.
16. *Krashen S.* We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 1989, Vol. 73 (4), pp. 440–464.
17. *Kwangsawad T., Yawongsa P.* Bridging the gap between CLT and CBI theory and practice. *Educationist*, 2009, Vol. 3 (2), pp. 83–89.
18. *Marsh D., Hood P.* Content and language integrated learning in primary East Asia contexts (CLIL PEAC). The proceeding of primary innovations regional seminar, BANGKOK, 2008, Bangkok, Thailand, Mar., 2008: A Collection of Papers. Bangkok, 2008. Pp. 43–50.
19. *Prtljaga J., Gojkov A.* Foreign language preschool teachers education // The education at the crossroads-conditions, challenges, solutions and perspectives, BITOLA 2018, Bitola, Republic of Macedonia, 10–11 nov., 2017: Conference Proceedings. Bitola, 2018. Pp. 193–198.

### Информация об авторах

**Федотова Н. Л.** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, e-mail: [n.fedotova@spbu.ru](mailto:n.fedotova@spbu.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3470-0262>

**Ши Цзеся** – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, e-mail: [st103108@student.spbu.ru](mailto:st103108@student.spbu.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8861-950X>

### Information about the Authors

**N. L. Fedotova** – Dr. of Pedagogical Science, Professor, Professor of Department of Russian as a Foreign Language and Teaching Methods, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, e-mail: [n.fedotova@spbu.ru](mailto:n.fedotova@spbu.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3470-0262>

**Jiexia Shi** – Postgraduate Student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, e-mail: [st103108@student.spbu.ru](mailto:st103108@student.spbu.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8861-950X>

Статья поступила в редакцию 13.01.2022; одобрена после рецензирования 07.02.2022; принята к публикации 07.02.2022.

The article was submitted 13.01.2022; approved after reviewing 07.02.2022; accepted for publication 07.02.2022.



Научная статья

УДК 378.161.3

doi: 10.15293/1812-9463.2201.06

## Университетский кампус: новые возможности для организации самостоятельной работы студентов в цифровую эпоху

**Шульга Ирина Ивановна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, shulga.61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>*

**Сергеева Ольга Николаевна**

*Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет, «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, [olgaildutova@gmail.com](mailto:olgaildutova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6430-0614>*

*Аннотация.* Вследствие глобализации, технологизации, цифровизации общества, а также пандемии Ковид-19 перед высшим образованием встали задачи по определению и формированию компетенции профессионалов нового поколения. К ним можно отнести: овладение научным знанием, присвоение практико-ориентированных профессиональных умений, развитие навыков инновационной, исследовательской и проектной деятельности, формирование способностей самостоятельно генерировать и оформлять новшества, принимать и продвигать нестандартные решения, работать в команде, организовывать деятельность других и управлять ею. С точки зрения целенаправленно организованного педагогического процесса, одним из наиболее эффективных инструментов развития таких навыков и умений является самостоятельная, в том числе и научно-исследовательская, работа учащихся. Соответственно, задачей университетский кампус как центр формирования и подготовки интеллектуальной элиты становится пересмотр, актуализация и обеспечение оптимально возможных в современных реалиях условий для самостоятельной работы учащихся.

Цель данной статьи состоит в определении новых возможностей университетского кампуса для организации самостоятельной работы студентов в цифровую эпоху. На основе анализа литературы предложены четыре группы таких возможностей – их внедрение и использование позволит адаптироваться к вызовам времени, а также обеспечить качество самостоятельной учебной деятельности студентов, необходимое для подготовки специалистов нового поколения. Описаны как дополнительные возможности для организации самостоятельной работы студентов в новом формате, так и обнаружившиеся трудности, а также перспективы и задачи для дальнейшего развития кампусов.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, исследовательские навыки, университетский кампус, цифровизация образования, глобализация, научно-исследовательская деятельность, студенческая жизнь

*Для цитирования:* Шульга И. И., Сергеева О. Н. Университетский кампус: новые возможности для организации самостоятельной работы студентов в цифровую эпоху // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 49–59. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.06>



## University campus: New self-study opportunities in the digital era

**Shulga Irina Ivanovna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shulga.61@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>*

**Sergeeva Olga Nikolaevna**

*National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia,  
[olgaidutova@gmail.com](mailto:olgaidutova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6430-0614>*

*Abstract.* Globalisation, technological and digital changes as well as COVID-19 have caused numerous changes in higher education including migration of all learning, teaching, and assessment into online domains. This means that all key skills, such as team-work, project planning, innovative, research and self-study skills should be developed mainly by means of individual research practice. It is crucial that university campuses provide learners with all the possible assistance they may need.

In these circumstances, the purpose of the article is to identify new opportunities for a university campus to support students in their self-study and research projects. Based on the literature review, we suggest four groups of such opportunities – they are measures that various universities implement in their practice. We also discuss possible challenges and perspectives that university campuses may face in the future.

*Keywords:* self-study, research skills, university campus, digital education, globalization, science research, student life

*For citation:* Shulga I. I., Sergeeva O. N. University campus: New self-study opportunities in the digital era // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):49–59. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.06>

Современные университеты, отвечая на глобальные вызовы XXI века (высокие темпы научно-технологического прогресса, цифровизация производства и социальной жизни, растущая конкуренция между участниками рынка и др.), все более превращаются в открытые научно-образовательные площадки, где формируются новые стратегии подготовки специалистов высшей категории как интеллектуальной и культурной элиты общества будущего. Актуальные для информационного мира компетенции профессионалов нового поколения заключаются в следующем: овладение научным знанием, присвоение практико-ориентированных профессиональных

умений, развитие навыков инновационной, исследовательской и проектной деятельности, формирование способностей самостоятельно генерировать и оформлять новшества, принимать и продвигать нестандартные решения, работать в команде, организовывать деятельность других и управлять ею. Этот вектор становится целью и ориентиром для развития университета и его кампуса как исторически сложившейся образовательной, культурной и социально-бытовой инфраструктуры вуза. Как отмечает министр образования и науки РФ В. Н. Фальков [3], университетские кампусы сегодня все более превращаются в пространство для научного творче-



ства и самореализации в сфере исследований и разработок.

Изначально создание студенческих городков при университетах обеспечивало дополнительные возможности для поддержания интереса ко всем формам интеллектуальной активности и научно-исследовательской деятельности, а, следовательно, предполагало включение в структуру образовательного процесса свободного времени студентов и создание соответствующей высокоинтеллектуальной и культурной досуговой среды в непосредственной территориальной близости к учебным корпусам. Как считает И. И. Шульга, принципиальное отличие образовательной активности человека в свободное время исходит из основных закономерностей досуга как пространства для отдыха и творчества [4, с. 150]. Таким образом, университетский кампус формировался как особое досугово-образовательное пространство взаимодействия преподавателей и студентов, а его отличительными чертами были свобода академического выбора, интерес к определенной сфере научной деятельности, неформальный характер отношений между преподавателем и студентом, элитарность таких сообществ. Из всех видов учебной деятельности указанным характеристикам более всего соответствует самостоятельная работа студентов, поэтому главная задача кампуса – создать такие условия для самостоятельной работы, которые способны обеспечить погружение в будущую научно-исследовательскую и профессиональную деятельность с тем, чтобы учащийся смог максимально реализовать себя как будущий ученый, исследователь-практик или управленец еще на этапе обучения в вузе.

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью обучения в университете и профессиональной подготовки будущего научного сотрудника. Под са-

мостоятельной работой студентов как высшей формы учебной деятельности нами подразумевается планируемая, организационно и методически направляемая учебная, учебно-исследовательская, а также научно-исследовательская деятельность студентов, направленная на достижение конкретного учебного и/или научного результата, которая выполняется в рамках образовательного процесса во внеаудиторное время по инициативе студента или по заданию, без непосредственного участия преподавателя, но под его методическим и научным руководством и контролем. К формам самостоятельной работы могут быть отнесены, например, письменные работы, эссе, использование печатной основы лекций для подготовительно-исследовательской работы, подготовка к семинарским занятиям и дискуссиям, взаимодействие с тьютором и др.

Вследствие глобализации, технологизации и цифровизации образования современные кампусы получили новые возможности для выполнения своей основной (указанной ранее) функции. В данной статье мы рассмотрим четыре группы таких возможностей, наиболее значимых с нашей точки зрения.

*Первая группа таких возможностей* состоит в значительном повышении доступности и разнообразия возможностей для получения диплома о высшем образовании, а также удостоверений и сертификатов о повышении или смене квалификации благодаря активному внедрению и постоянному увеличению количества образовательных программ и курсов, предполагающих полностью дистанционный (самостоятельный) или смешанный (с частичной очной поддержкой преподавателя или тьютора) формат обучения. По-настоящему резкий прорыв в цифровизации образования, стимулировавший развитие этой группы возможностей, случился 11 марта



2020 года, когда Всемирная организация здравоохранения объявила распространение новой коронавирусной инфекции пандемией, в связи с чем было рекомендовано закрыть школы и перейти на дистанционные формы обучения.

Социальное влияние пандемии Ковид-19 с трудом поддается оценке, однако для всех лиц, вовлеченных в образовательный контекст, это переломный момент перехода в новую реальность [17, с. 637]. Вынужденная необходимость закрыть школы, колледжи и университеты для посещения не отменила потребности в сохранении и продолжении образовательного процесса, что и определило, вероятно, единственно возможный выход в сложившейся ситуации – использование онлайн возможностей. В литературе процесс перехода учения, обучения и оценивания (learning, teaching and assessment, LTA) в онлайн пространство в период пандемии Ковид-19 называют *онлайн миграцией*, и характеризуется она как «стремительная» (“rapid online migration”) или «аварийная» (“emergency online migration”). Пандемия будет иметь как образовательные, так и экономические последствия для системы высшего образования [1, с. 22]. Развитие технологий дистанционного и онлайн-образования, сочетание очного и дистанционного форматов потребуют изменения управленческих и финансовых моделей и при продолжении пандемии, и при выходе из нее. Кроме того, возник прообраз виртуальной академической мобильности студентов и преподавателей, широкого сетевого взаимодействия университетов за счет вложений в резкое расширение возможностей цифровой образовательной среды (ЦОС).

В этой области еще предстоит решить ряд вопросов, в том числе, технического характера. Например, многие высшие учебные заведения, не имеющие разви-

той цифровой образовательной среды, фактически перешли не к дистанционному, а к заочному формату обучения: студентам рассылались задания, а затем выполненные работы собирались на проверку посредством электронной почты. В итоге в условиях пандемии увеличился разрыв в качестве образования между ведущими вузами, которые смогли перейти к дистанционной форме обучения без значительного снижения качества образования, и остальными высшими учебными заведениями. Кроме того, ускорился процесс дифференциации вузов по ресурсной и технологической оснащенности. Еще одним кризисом, который вскрыла пандемия, является ситуация, при которой одновременно сосуществуют социальное и экономическое неравенство, выраженное расслоение общества, нарушение демократических прав и свобод в реальной жизни, с одной стороны, и при этом восстановление общественной сферы, равенство, доступность, одинаковые возможности и позиции в онлайн пространстве с другой. В области высшего образования в период пандемии «цифровое неравенство» вносит свой вклад в расслоение общества по доходному признаку, но самое главное – при этом значение системы высшего образования как социального лифта в современном обществе снижается.

В докладе «Опыт системы образования Китая», основываясь на собственном опыте, декан факультета образования Пекинского педагогического университета Чжу Сюдун (Zhu Xudong), предложил меры для успешного перехода на онлайн-обучение, а именно:

- Запуск единой образовательной онлайн-платформы, которая была представлена всем преподавателям через электронную почту, группы с обсуждениями и корпоративные сайты;
- Обмен опытом, изучение уже используемых платформ;



- Проведение тренингов от профессиональных компаний по передаче знаний и образовательных инструментов;

- Участие студентов в разработке и развитии новых форм обучения;

- Сбор информации по имеющимся онлайн-курсам для определения особенностей дистанционного обучения: наиболее подходящий размер классов, график занятий, оценка степени готовности студентов.

В дополнение к этому, в качестве идей по развитию онлайн-образования были предложены: аккредитация открытых образовательных ресурсов; качественные и количественные исследования по оценке эффективности существующих моделей онлайн-обучения; сотрудничество и обмен опытом между университетами, частными компаниями и государственными организациями [2]. Это подводит нас ко второй группе возможностей.

**Вторая группа новых возможностей для организации самостоятельной работы студентов в цифровую эпоху** связана с получением онлайн доступа к ресурсам университетов. Главным образом, это массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Впервые, термин «массовый открытый онлайн-курс» (МООК, от англ. *massive open online course*, МООС) появился у канадского преподавателя Дейва Кормьера (Dave Cormier) из канадского Университета Острова Принца Эдварда (University of Prince Edward Island) в 2008 году. Он вел курс «Коннективизм и коннективистское (связанное) знание» («Connectivism and Connective Knowledge»), также известный как ССК08, где использовал понятие «массовый открытый онлайн-курс» (МООК). В тот момент на курсе официально и платно обучались 25 студентов, однако всем желающим была предоставлена возможность подключиться к курсу на бесплатной основе. Таких оказалось

около 2200 человек [8]. Наибольшую популярность и распространение массовые открытые онлайн-курсы получили в 2012 году, когда к процессу их создания, наполнения, функционирования и развития подключились крупные университеты по всему миру. Этот процесс стал систематическим, поскольку имел четкую модель финансирования и организации. Появляются и становятся довольно популярными такие платформы как Coursera ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)), Udacity ([www.udacity.com](http://www.udacity.com)) и edX (<http://www.edx.org>), массовые открытые онлайн-курсы на базе Khan Academy (<https://www.khanacademy.org/>), Peer-to-Peer University (P2PU), Udemy (<https://www.udemy.com/>), Массачусетского технологического института (MIT) и ALISON. К 2015 году технология смешанного обучения с привлечением массовых открытых онлайн-курсов в качестве составляющей дистанционного обучения приобрела общемировую практику в области неформального образования и до сих пор остается перспективным направлением развития образования по мнению многих педагогов, экспертов, исследователей и ученых.

Кроме того, кампусы наиболее развитых и престижных университетов являются интернациональными, т. е. имеют международные филиалы, что представляет собой одну из форм транснационального образования [16, с. 63]. Международный филиал кампуса (*international campuses*, *international branch campuses* (IBC), *offshore campuses*, *overseas campuses*) – это форма международного высшего образования, при которой одно или несколько партнерских учреждений физически присутствуют в другой стране с целью расширения глобального охвата и обмена студентами. Международные кампусы существуют в различных форматах и размерах – от одного объекта (помещения или здания), реализующего



отдельную образовательную программу, до специально спроектированного и построенного комплекса объектов, обеспечивающего реализацию множества образовательных программ для нескольких тысяч студентов. Такой формат организации кампуса становится необходимым требованием в современном мире, поскольку международная репутация высшего учебного заведения сегодня тесно связана с его возможностью привлекать и предоставлять позитивный академический опыт стабильному количеству студентов, а закрытие филиалов кампуса приводит к финансовым потерям и ущемлению академической свободы. Это является естественным следствием глобализации и, поэтому, тенденция к расширению и развитию кампусов ведущих вузов будет сохраняться. Вследствие этих нововведений для самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студенты получили возможность пользоваться ресурсами филиалов университетского кампуса в другом городе или стране: онлайн библиотеки, встречи с преподавателями, открытые лекции, официальные и неофициальные мероприятия для студентов в дистанционном формате и т. п., что дает возможность учитывать максимально широкий спектр индивидуальных научных интересов студентов.

В качестве поддержки университетов, школ, исследовательских центров и пр. директор Института информационных технологий ЮНЕСКО Тао Чжань (Tao Zhan), предлагает: выпуск пособий и инструкций по способствованию более «гибкого обучения» в дистанционном формате; акцентирование взаимной поддержки и прикладывания совместных усилий; ориентацию на решение текущих проблем в краткосрочной перспективе; устойчивое развитие новых форм обучения для использования системой образования в будущем [2].

*Третья группа возможностей для организации самостоятельной работы студентов* вытекает из второй и предполагает развитие виртуальной академической мобильности и интенсификацию индивидуальной работы с персональным тьютором, в том числе дистанционно – онлайн. Логичность и кажущаяся доступность этого дополнительного способа поддержания и стимулирования самостоятельной работы студентов сопряжена, однако, с трудностями организационного и технического характера. Развитие дистанционных технологий обучения и онлайн-образования невозможно без совершенствования информационно-коммуникационной инфраструктуры вузов, создания (закупки) специального программного обеспечения, централизованной (для всех вузов) разработки новых программных решений, установления совместимых систем цифровой образовательной среды в разных вузах [1, с. 27]. Потребуется серьезные финансовые вложения в ускоренное продвижение ЦОС вузов, где данная среда развита недостаточно, в увеличение в вузах численности IT-специалистов, а также в развертывание широкополосного интернета и 5G-сетей во всех регионах, что, кстати, станет крайне важным элементом развития не только системы высшего образования, но и образовательной сферы в целом, даст ощутимый импульс повышению экономической активности в субъектах Российской Федерации. В качестве решения авторы предлагают создать национальную систему управления учебным процессом, обеспечивающую: индивидуализацию обучения студентов; оценку преподавателей и определение характера их участия в программе академической мобильности (привлечение преподавателя к разработке новых курсов, к ассистированию преподавателям ведущего вуза, к тьюторству и т. п.);



финансовый механизм, позволяющий осуществлять виртуальную академическую мобильность студентов и преподавателей.

Для развития этой группы возможностей необходимо поддержать преподавателей. Как отмечает директор по онлайн обучению НИУ ВШЭ Е. Ю. Кулик, «Текущая стрессовая ситуация – это тестирование человеческого отношения друг к другу. Сейчас важно пройти через все изменения бережно по отношению к людям, потому что они – основной ресурс в университете. Поэтому нужно сделать акцент на обучение и поддержку преподавателей» [2]. Например, в колледже образования Калифорнийского университета (декан А. М. Сидоркин) преподавателям были предоставлены курсы по работе с онлайн-инструментами [2]. Ограничение здесь состоит в том, что специалисты IT-департамента оказывают исключительно техническую поддержку, не имея возможности дать рекомендации по онлайн-преподаванию. Поэтому свою поддержку оказывают и эксперты онлайн-образования с большим опытом работы с инструментами дистанционного обучения. Они становятся менторами для тех преподавателей, которые ведут онлайн-курсы впервые.

Однако развитие этой группы возможностей сопряжено с еще одной проблемой – степень вовлеченности учащихся в учебный процесс. Генеральный директор Университета 20.35 В. С. Третьяков обращает внимание, что режим онлайн-трансляции занятий и запись видео-лекций – самое простое, что можно применить, но «есть высокий риск снижения интерактивности. Повысить мотивацию и осознанность к обучению в этот период – предельно сложно. Для решения этой проблемы необходимо вовлекать студентов в проектную работу и групповую деятельность онлайн» [2].

**Четвертая группа возможностей** заключается в расширении сети реаль-

ных и потенциальных профессиональных контактов, ситуаций и сфер взаимодействия, увеличение возможностей для вступления во все большее количество различных научных и профессиональных сообществ и за счет этого формирование, уточнение или изменение личной научной позиции, профессиональных представлений о себе (самоидентификация) на основании личных интересов и предпочтений учащихся. В литературе, посвященной высшему образованию, заметно все большее акцентирование виртуальных пространств с точки зрения, как педагогической практики [9, с. 226], так и более широких аспектов университетской жизни, таких как, например, социальные взаимоотношения между студентами [7, с. 268] или вовлеченность студентов в принятие политически значимых решений. Возможны три основных способа, которыми кампус может оказывать влияние на студентов и университетскую жизнь: 1) определенное географическое местоположение организации, 2) распределенность по одному или нескольким кампусам (в пределах одного города или нескольких городов одной страны), 3) международные отделения и взаимодействие между ними [5, с. 482]. Отмечается разграничение и при этом взаимно обусловленная связь между воздействием, которое оказывает место, пространство на образовательный процесс (“inward-looking” geography of education) и как сам образовательный процесс формирует, создает пространство (“outward-looking” geography of education) [15, с. 167].

Традиционно кампус служил не просто местом обучения, но средством формирования самоидентификации студента. Исследования в области образования, педагогики и социологии [5, с. 479] показали, что кампус как место сосредоточения университетской жизни оказывает существенное влияние не только на



опыт получения высшего образования, но еще и тесно связан с социальной дифференциацией. Это выражается в трех основных аспектах.

Прежде всего, отмечается, что образ высшего учебного заведения – как его здания, так и контингент учащихся – оказывает существенное влияние на формирование и становление (само)идентификации учащихся. Такие черты, как общежития, лекционные залы, библиотека, все вместе усиливают в молодом человеке ощущение себя студентом и собственную дифференциацию себя от тех, кто не является частью этой институциональной системы [10, с. 221]. Вторым аспектом является взаимоотношение между университетом как высшим учебным заведением и местом, в котором оно расположено (окружение студенческого городка, район города, сам город, близлежащие города и регионы), а также их взаимное влияние друг на друга. В этом контексте активно изучается тема «студентификации» [11, с. 1917; 13, с. 599] и различные способы, которыми студенчество, в частности, влияет на переопределение, изменение атмосферы, образа и дизайна городского пространства [14, с. 154]. Заключительный, третий аспект, связан с мобильностью студентов (или отсутствием таковой). Исследователями было отмечено, что абитуриенты из более привилегированных социальных слоев выбирают из большего количества учебных заведений внутри страны и на международном рынке, в то время, как молодые люди из менее обеспеченных семей склонны ограничивать свой выбор местными, территориально более доступными университетами [6, с. 1092; 12, с. 314]. Таким образом, основная идея, которая объединяет все три аспекта, независимо от того, насколько явно или скрыто она выражена, заключается в том факте, что «пространство высшего образования (в самом широком

смысле) основывается и тесно связано с определенными ценностями. Это, следовательно, не нейтральное пространство, но такое, в котором выстраиваются определенные отношения власти и/или формируются соответствующие идеологии» [5, с. 485].

Таким образом, все эти непредвиденные, стремительные, но неотвратимые изменения оказались вызовом для системы высшего образования. Стало очевидно, что теперь перед кампусами стоит новая задача – создать такое образовательное пространство, в котором качество высшего образования не только не снизится, но наоборот, сможет подняться на новый уровень, удовлетворяя изменившиеся потребности общества и максимально используя предоставившиеся технические возможности. Как мы постарались показать в этой статье, указанная задача может быть решена главным образом через обновление, реструктуризацию и реорганизацию возможностей для самостоятельной работы студентов. Учитывая вышеописанные изменения, связанные с цифровизацией образования и активным внедрением технологий дистанционного взаимодействия в жизнь кампуса, а также нашу трактовку самостоятельной работы студентов, мы выделили 4 группы возможностей, которые потенциально позволят перестроить самостоятельную работу студентов для получения максимальных результатов относительно новых задач.

В заключении еще раз отметим, что ситуация, сложившаяся в период пандемии, не только породила много проблем в системе высшего образования, но и предоставила новые возможности для ее развития, главным образом посредством дистанционных образовательных технологий. Потребуется серьезные вложения в инфраструктуру кампусов вузов, в повышение квалификации преподавателей, в преодоление «цифрового



неравенства» в среде и студентов, и преподавателей. Потребуется также увеличение числа ассистентов преподавателей и тьюторов, работающих со студентами в дистанционном формате; развитие ЦОС, ее поддержание, создание онлайн-курсов, развитие инфраструктуры кампусов, не связанное с капитальным строительством, рост обеспеченности вузов современным учебно-лабораторным оборудованием и т. п. Реализация всех этих мер будет способствовать развитию возможностей для организации самостоятельной работы студентов на качественно новом уровне, что соответствует новым задачам и возможностям современного кампуса.

### Список источников

1. Клячко Т. Л., Новосельцев А. В., Одоевская Е. В., Синельников-Мурылев С. Г. Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение механизма финансового обеспечения деятельности вузов // Вопросы образования. — 2021. — № 1. — С. 8–30.
2. Кулик Е., Фруммин И. «У нас нет альтернативы онлайн-обучению, сейчас это просто необходимость» // Официальный сайт НИУ ВШЭ, Институт образования. — 2020. — 18 марта. URL: <https://ioe.hse.ru/news/350395636.html>
3. Надеждина К., Синеокая Н. На ВЭФ рассказали про сеть университетских кампусов мирового уровня // Официальный сайт Минобрнауки России. — 2021. — 3 сентября. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=39493](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=39493)
4. Шульга И. И. Педагогическая анимация: учебное пособие для академического бакалавриата. — М.: Юрайт, 2019.
5. Brooks R., Byford K. & Sela K. The spaces of UK students' unions: extending the critical geographies of the university campus // Social & Cultural Geography. — 2016. — Vol. 17, no. 4. — P. 471–490. DOI: 10.1080/14649365.2015.1089585
6. Brooks R., Waters J. A Second Chance at 'Success': UK Students and Global Circuits of Higher Education // Sociology. — 2009. — Vol. 43, no. 6. — P. 1085–1102. DOI:10.1177/0038038509345713
7. Collins F. Cyber-spatial mediations and educational mobilities: International students and the internet // Changing Spaces of Education. Routledge. — 2012. — P. 258–274.
8. Cormier D. The CCK08 MOOC—Connectivism course, 1/4 way // Dave's Educational Blog: Building a better rhizome. — 2008. URL: <http://davecormier.com/edb/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/>
9. Edwards R. (Im) mobilities and (dis) locating practices in cyber-education // Changing Spaces of Education. Routledge. — 2012. — P. 219–232.
10. Hopkins P. E. Young people, place and identity. Routledge, 2013.
11. Hubbard P. Geographies of Studentification and Purpose-Built Student Accommodation: Leading Separate Lives? // Environment and Planning A: Economy and Space. — 2009. — Vol. 41, no. 8. — P. 1903–1923. DOI: 10.1068/a4149
12. Reay D., David M. E., Ball S. J. Degrees of choice: Class, race, gender and higher education. // Trentham Books. — 2005.
13. Sage J., Smith D., Hubbard P. The rapidity of studentification and population change: There goes the (student) hood // Population, Space and Place. — 2012. — Vol. 18, no. 5. — P. 597–613. DOI: <https://doi.org/10.1002/psp.690>
14. Smith D., Holt L. Studentification and 'Apprentice' Gentrifiers within Britain's Provincial Towns and Cities: Extending the Meaning of Gentrification. // Environment and Planning A. — 2007. — Vol. 39, no.1. — P. 142–161.
15. Thiem C. H. Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. // Progress in Human Geography. — 2009. — Vol. 33, no. 2. — P. 154–173. DOI: 10.1177/0309132508093475



16. *Vicky L.* Embedding marketing in international campus development: lessons from UK universities // *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. – 2016. – Vol. 20, no. 2–3. – P. 59–66. DOI: 10.1080/13603108.2015.1060273
17. *Watermeyer R., Crick T., Knight C.* et al. COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. // *High Education*. – 2021. – Vol. 81. – P. 623–641. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>

### References

1. *Klyachko T. L., Novoselcev A. V., Odoevskaya E. V., Sinelnikov-Murylev S. G.* Uroki pandemii koronavirusa i vozmozhnoe izmenenie mekhanizma finansovogo obespecheniya deyatelnosti vuzov [Lessons from the pandemic and possible changes in the mechanism of financial support for the activities of universities]. *Educational Issues / Educational Studies Moscow*. Vol. 1. 2021. P. 8–30.
2. *Kulik E., Frumin I.* «U nas net al'ternativy onlajn-obucheniya, sejchas eto prosto neobhodimost'» [“We have no alternative to online learning, now it's just a necessity”]. HSE University Official Website, Institute of Education. 2020. the 18th of March. URL: <https://ioe.hse.ru/news/350395636.html>
3. *Nadezhkina K., Sineokaya N.* Na VEF rasskazali pro set' universitetskikh kampusov mirovogo urovnya [Information about the network of world-class university campuses was shared on the WEF]. Official website of the Ministry of Education and Science of Russia. 2021. the 3rd of September. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=39493](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=39493)
4. *Shulga I. I.* Pedagogicheskaya animatsiya: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata [Animation of pedagogy: a textbook for academic undergraduate]. Moscow: YUrajt, 2019.
5. *Brooks R., Byford K. & Sela K.* The spaces of UK students' unions: extending the critical geographies of the university campus. *Social & Cultural Geography*. 2016. Vol. 17, no. 4. P. 471–490. DOI: 10.1080/14649365.2015.1089585
6. *Brooks R., Waters J.* A Second Chance at ‘Success’: UK Students and Global Circuits of Higher Education. *Sociology*. 2009. Vol. 43, no. 6. P. 1085–1102. DOI: 10.1177/0038038509345713
7. *Collins F.* Cyber-spatial mediations and educational mobilities: International students and the internet. *Changing Spaces of Education*. Routledge. 2012. P. 258–274.
8. *Cormier D.* The CCK08 MOOC – Connectivism course, 1/4 way. Dave's Educational Blog: Building a better rhizome. 2008. URL: <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/>
9. *Edwards R.* (Im) mobilities and (dis) locating practices in cyber-education. *Changing Spaces of Education*. Routledge. 2012. P. 219–232.
10. *Hopkins P. E.* *Young people, place and identity*. Routledge, 2013.
11. *Hubbard P.* Geographies of Studentification and Purpose-Built Student Accommodation: Leading Separate Lives? *Environment and Planning A: Economy and Space*. 2009. Vol. 41, no. 8. P. 1903–1923. DOI: 10.1068/a4149
12. *Reay D., David M. E., Ball S. J.* *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books. 2005.
13. *Sage J., Smith D., Hubbard P.* The rapidity of studentification and population change: There goes the (student) hood. *Population, Space and Place*. 2012. Vol. 18, no. 5. P. 597–613. DOI: <https://doi.org/10.1002/psp.690>
14. *Smith D., Holt L.* Studentification and ‘Apprentice’ Gentrifiers within Britain's Provincial Towns and Cities: Extending the Meaning of Gentrification. *Environment and Planning A*. 2007. Vol. 39, no.1. P. 142–161.



15. *Thiem C. H.* Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*. 2009. Vol. 33, no. 2. P. 154–173. DOI: 10.1177/0309132508093475

16. *Vicky L.* Embedding marketing in international campus development: lessons from UK universities. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2016. Vol. 20, no. 2–3. P. 59–66. DOI: 10.1080/13603108.2015.1060273

17. *Watermeyer R., Crick T., Knight C.* et al. COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *High Education*. 2021. Vol. 81. P. 623–641. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>

### Информация об авторах

**Шульга И. А.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, e-mail: [shulga.61@mail.ru](mailto:shulga.61@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>

**Сергеева О. Н.** – старший преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, e-mail: [olgaidutova@gmail.com](mailto:olgaidutova@gmail.com), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6430-0614>

### Information about the Authors

**I. I. Shulga** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: [shulga.61@mail.ru](mailto:shulga.61@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>

**O. N. Sergeeva** – Senior Lecturer School of Foreign Languages National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, e-mail: [olgaidutova@gmail.com](mailto:olgaidutova@gmail.com), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6430-0614>

Статья поступила в редакцию 11.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 14.01.2022.

The article was submitted 11.12.2021; approved after reviewing 12.01.2022; accepted for publication 14.01.2022.



# ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65).

Journal of Pedagogical Innovations. 2022. no. 1 (65).

Научная статья

УДК 378

doi: 10.15293/1812-9463.2201.07

## Приемы создания и использования интерактивных учебных материалов в профессиональной деятельности учителя

**Бороненко Татьяна Алексеевна**

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Россия, kafivm@lengu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2265-3531>*

**Федотова Вера Сергеевна**

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Россия, vera1983@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1974-5809>*

*Аннотация.* Цель исследования состоит в определении роли интерактивных учебных материалов в улучшении организации учебного процесса. Интерактивные учебные материалы визуализируют теоретический материал (наглядное представление сложных и недоступных явлений и процессов); облегчают восприятие учебного материала (нелинейность представления учебного контента), являются дополнительными источниками информации; создают насыщенную интерактивную виртуальную среду (диалогичность, дополнение и расширение учебного материала, неограниченный доступ к необходимой информации); являются основой для организации самостоятельной работы школьников, способствуют прочному закреплению учебного материала; моделируют учебные ситуации в онлайн-среде (вовлечение школьников в активный учебный процесс, использование виртуальных тренажеров); расширяют спектр видов групповой работы для получения опыта коммуникации; составляют методическое обеспечение интерактивных форм обучения (мозговой штурм, дидактические, ситуационно-ролевые игры, тренинги и др.); позволяют индивидуализировать процесс обучения за счет выбора сложности интерактивного задания; обеспечивают интенсификацию обратной связи. Продемонстрированы приемы создания и использования учителем цифровых сервисов для разработки интерактивных учебных материалов и их применения при изучении учебных предметов гуманитарного цикла. Приведены примеры использования различных онлайн-сервисов для разработки интерактивных учебных материалов. Сделан вывод о методически обоснованном создании и использовании учителем интерактивных учебных материалов в профессиональной деятельности. Это обеспечивает успешное освоение школьниками учебного материала, способствует улучшению понимания и запоминания содержания сложных тем, сокращает время восприятия теоретического материала, позволяет организовать самостоятельную работу обучающихся в цифровой образовательной среде.

*Ключевые слова:* интерактивные технологии, интерактивные учебные материалы, учитель, цифровая образовательная среда, цифровой инструмент



*Для цитирования:* Бороненко Т. А., Федотова В. С. Приемы создания и использования интерактивных учебных материалов в профессиональной деятельности учителя // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 60–73. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.07>

*Финансирование:* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14185 МК

Original article

## **Techniques for creating and using interactive learning materials in the professional activities of a teacher**

**Boronenko Tatiana Alekseevna**

*Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia, kafivm@lengu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2265-3531>*

**Fedotova Vera Sergeevna**

*Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia, vera1983@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1974-5809>*

*Abstract.* The purpose of the study is to determine the role of interactive educational materials in improving the organization of the educational process. Interactive educational materials visualize theoretical material (visual presentation of complex and inaccessible phenomena and processes); facilitate the perception of educational material (nonlinear presentation of educational content), are additional sources of information; create a rich interactive virtual environment (dialogic, addition and expansion of educational material, unlimited access to the necessary information); are the basis for the organization of independent work of schoolchildren, contribute to the solid consolidation of educational material; simulate learning situations in the online environment (involving schoolchildren in an active learning process, using virtual simulators); expand the range of types of group work to gain communication experience; make up the methodological support of interactive forms of education (brainstorming, didactic, situational role-playing games, trainings, etc.); allow to individualize the learning process by choosing the complexity of the interactive task; provide enhanced feedback. The authors demonstrate the methods of creating and using digital services for the teacher to develop interactive educational materials and their application in the study of subjects of the humanitarian module. The authors give examples of using various online services to develop interactive learning materials. The authors make a conclusion about the methodologically sound creation and use of interactive educational materials by the teacher in professional activities. This ensures the successful mastering of educational material by schoolchildren, helps to improve understanding and memorization of the content of complex topics, reduces the time for the perception of theoretical material, and allows students to organize independent work in a digital educational environment.

*Keywords:* interactive technologies, interactive teaching materials, teacher, digital educational environment, digital instrument

*For citation:* Boronenko T. A., Fedotova V. S. Techniques for creating and using interactive learning materials in the professional activities of a teacher// Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):60–73. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.07>



*Funding:* The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 19-29-14185 MK

**Введение.** Использование в школах новых образовательных технологий, направленных на повышение познавательной активности обучающихся, более глубокой проработки содержания учебных дисциплин, общего повышения качества и доступности образования является стратегией, представленной Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013–2030 годы». Цифровая образовательная среда предполагает внедрение учителем интерактивных технологий, самостоятельную разработку и применение на практике интерактивных учебных материалов. «Интерактивный» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (программой). Синонимично «интерактивный» соотносится с прилагательным «диалоговый». В свою очередь учебные материалы (дидактические материалы) представляет собой специально и методически организованный материал, подлежащий представлению и усвоению обучающимися в процессе обучения. Интерактивность как свойство не подменяет качество учебных материалов, а является их естественным дополнением. К числу интерактивных учебных материалов относятся интерактивные презентации, интерактивные изображения, интерактивное видео, интерактивные рабочие листы и др.

Учебные материалы приобретают свойство интерактивности за счет внедрения в них «инструментов» интерактивности. Так, например, в презентации в роли интерактивов используются гиперссылки, управляющие кнопки, анимационные эффекты с настройкой триггеров. На изображение наносятся метки. В видео внедряются интерак-

тивные в формате аудио и текстовых заметок, вопросов и заданий с областью текстового и цифрового ввода ответов, а на рабочих листах размещаются метки. Особенностью таких учебных средств является формат диалогового режима, имитирующий функции педагога.

*Проблемная ситуация:* богатый потенциал интерактивных учебных материалов и отсутствие у учителя системного представления о функционале онлайн-сервисов в создании интерактивных учебных материалов.

*Цель нашего исследования* состоит в демонстрации приемов создания и использования учителем цифровых сервисов для разработки интерактивных учебных материалов и их применения при изучении учебных дисциплин в школе (на примере предметов гуманитарного цикла).

#### **Методология исследования**

Основу исследования составляют: результаты анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, обобщение трехлетнего опыта (2020–2022 года) реализации программ повышения квалификации учителей школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области по изучению современных информационно-коммуникационных технологий в обучении (свыше 100 слушателей), подготовки будущих учителей информатики и математики по направлению «Педагогическое образование» (свыше 250 обучающихся), результаты организации и проведения педагогической практики студентов, направляемых в общеобразовательные учреждения. Приведенные демонстрационные примеры использования онлайн-сервисов иллюстрируют результаты анализа собственных успешных практик авторов по созданию и внедрению в работу инте-



рактивных учебных материалов в цифровой образовательной среде. В основу демонстрации приемов создания и использования интерактивных заданий положено содержание темы «Изучение букв русского алфавита». Это позволяет сделать доступным для понимания главной идеи нашего исследования широкому кругу педагогического сообщества. В своем исследовании авторы не претендуют на полноту охвата используемых интерактивных учебных материалов и, прежде всего, делают акцент на демонстрации интерактивного представления обучающимся цифрового образовательного контента. Научное изучение других возможных вариантов интерактивных форматов представления учебных материалов с опорой на уже проведенный анализ может стать основой последующих перспективных исследований.

### **Основное содержание**

Сегодня уже проведены исследования по оценке вклада интерактивных технологий и интерактивных учебных материалов в работе учителя [1; 4; 6–12]. Отмечается, что интерактивные средства обучения существенно повышают качество восприятия информации школьниками, во много раз превосходят возможности традиционных средств визуализации учебного материала, оптимизируют систему проверки усвоения учебного материала, способствуют полному усвоению и запоминанию материала [1]. Утверждается, что интерактивные учебные материалы позволяют более четко объяснить сложные и динамичные концепции, облегчить запоминание содержания и улучшить его понимание, повышают интерес к обучению [15]. Рассмотрены цели интерактивного обучения [3], раскрывается его сущность и разрабатывается алгоритм подготовки интерактивного задания [2]. Интерактивные упражнения способствуют снятию эмоциональной напряженности,

настраивают обучающихся на интенсивную работу, обеспечивают доминирование активности учащихся в процессе обучения [13]. Такие учебные материалы можно использовать на всех этапах обучения: «в качестве тренажера в процессе формирования и развития навыков и умений, в качестве источника учебного материала при представлении, повторении, изучении и закреплении информации» [1, с. 135]. Они применяются для организации различных видов учебной деятельности (самоподготовка, индивидуальная и групповая, исследовательская и проектная работы). С помощью интерактивных презентаций создается информационное сопровождение для интерактивных виртуальных предметных музеев, например, интерактивный музей математики [7].

Резюмируя результаты проанализированных исследований, можно сделать вывод, что интерактивные учебные материалы улучшают процесс обучения за счет того, что:

- 1) визуализируют теоретический материал (наглядное представление сложных и недоступных явлений и процессов);
- 2) облегчают восприятие учебного материала (нелинейность представления учебного контента), являются дополнительными источниками информации;
- 3) создают насыщенную интерактивную виртуальную среду (диалогичность, дополнение и расширение учебного материала, неограниченный доступ к необходимой информации);
- 4) являются основой для организации самостоятельной работы школьников, способствуют прочному закреплению учебного материала;
- 5) моделируют учебные ситуации в онлайн-среде (вовлечение школьников в активный учебный процесс, использование виртуальных тренажеров);



6) расширяют спектр видов групповой работы для получения опыта коммуникации;

7) составляют методическое обеспечение интерактивных форм обучения (мозговой штурм, дидактические, ситуационно-ролевые игры, тренинги и др.);

8) позволяют индивидуализировать процесс обучения за счет выбора сложности интерактивного задания;

9) обеспечивают интенсификацию обратной связи.

Современный мультимедийный и интерактивный контент как формат представления учебного материала получает широкое распространение в цифровых образовательных ресурсах, представленных на различных онлайн-платформах.

Рассмотрим способы разработки интерактивных учебных материалов и приемы использования. Интерактивные учебные материалы разрабатываются для поддержки учебного процесса в рамках уроков, а также для органи-

зации самостоятельной работы в различных областях предметных знаний, создания виртуальных тренажеров для приобретения навыков.

*Интерактивные презентации* представляют особый интерес, сочетая в себе игру цвета, текста, изображений, анимации. Стимулируют школьников к получению дополнительной информации об объекте изучения (представленных учебных материалах). Интерактивные презентации можно подготовить в PowerPoint с использованием триггеров. Триггеры – это объекты на слайде (надпись, фигура, объект), при нажатии на которые запускается анимация одного или нескольких объектов. Они позволяют запускать анимацию в презентации в произвольном порядке, делают ее интерактивной. Приведем пример подготовленной интерактивной презентации для изучения букв русского алфавита (рис. 1).

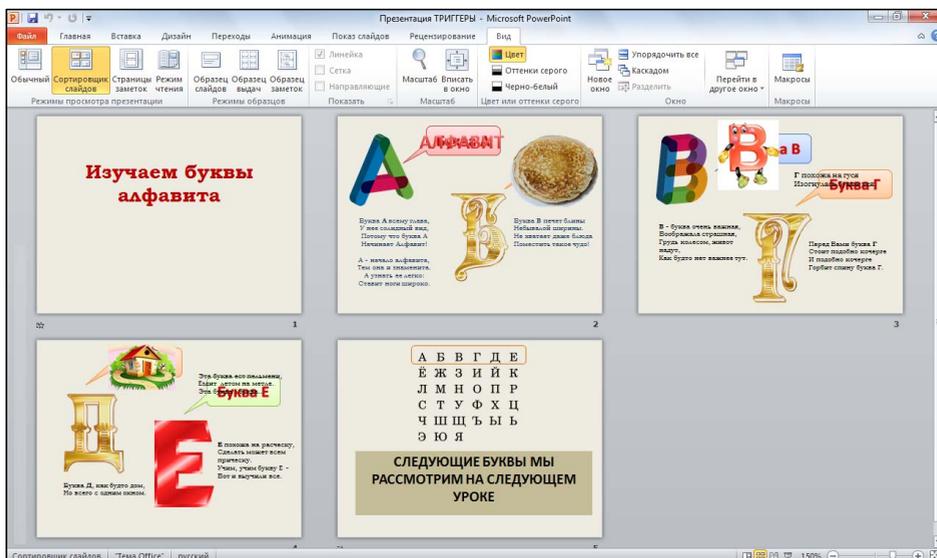


Рис. 1. Интерактивная презентация в режиме сортировщика слайдов с внедренными триггерами

При нажатии на букву исчезает название буквы, но появляется дополнительная информация о букве (стихотворения, за-

гадки, дополнительные рисунки, слышны звуковые эффекты, демонстрируется анимация). Интерактивные презентации продуктивно используются на интерак-

тивной доске и могут также стать основой индивидуальной проработки учебного материала по теме.

Можно подготовить интерактивные презентации и с помощью специальных сервисов, например, Mentimeter (за счет включения в презентацию слайдов с интерактивами для обратной связи и получения ответов или составления облака тегов на наиболее популярные мнения, с последующей демонстрацией ответов и другие варианты) или загрузить готовую презентацию на платформу Nearpod, дополнив ее элементами интерактива в виде открытых и закрытых вопросов по рассматриваемой теме в презентации, создания викторин, обсуждения результатов просмотра видео, обсуждения ранее изученного учебного материала и т. д.

*Интерактивные изображения* (или интерактивные плакаты) представляют собой изображения, на которое нанесены метки с различными интерактивами.

Их можно создать, например, средствами сервиса Thinklink. Представляют собой способ визуализации информации на основе одного изображения, к которому на основе меток ThingLink (<https://www.thinglink.com>) позволяет оживлять статичные изображения с помощью добавления маркеров/тегов с интерактивной информацией: ссылками на веб-ресурсы и интернет-документы, видео, аудио, онлайн-опросами, дополнительными изображениями и т. д. Нажатие на метку позволяет включить элемент интерактивности и посмотреть, например, дополнительную информацию в отдельном отображаемом окне, прочитать текст, посмотреть видео, обратиться за дополнительной информацией к внешним источникам (сайтам). Приведем пример изучения букв русского алфавита с использованием интерактивного изображения (рис. 2). Просматривается интерактив – видеоролик с Youtube о букве «Б».



Рис. 2. Интерактивное изображение с нанесенными метками

Ссылка на подготовленный образец изображения: <https://www.thinglink.com/scene/1552620488830746626>. Кружочками с плюсом внутри обозначены в данном случае метки на элементы интерактива. Можно использовать различное оформление меток для разных элементов интерактивности, например, пиктограмму раскрытой книги, если интерактив связан с прочтением дополнительной

информации, пиктограмма музыкальных нот предусматривает прослушивание аудио, пиктограмма рисунка подсказывает, что по метке подгружается дополнительное изображение, пиктограмма с буквой «i» гарантирует прочтение информации в виде подсказки.



*Интерактивные видео* используются как эффективное учебное средство. За основу для наполнения его элементами интерактива берутся видео с видеохостингов YouTube, Vimeo или загружаются свои собственные. Видео дополняется аудио и текстовыми заметками, вопросами и заданиями к ним. Просмотр видеоролика останавливается в точке размещения интерактива и предполагает либо ответ на вопрос с выбором из предложенных вариантов или обсуждение. После этого нажимается кнопка «Продолжить» и видео продолжается. Видеоуроки с интерактивами можно встроить на сайт, разместить в блоге или непосредственно использовать на уроке. Такие интерактивные видео можно использовать на занятиях, если это видео

небольшое и встраивается в используемый учителем формат, или отдавать обучающимся в качестве домашнего задания для подготовки к уроку, проводимому по типу перевернутого класса. В создании интерактивного видео можно использовать, например, онлайн-сервис Edpuzzle (<https://edpuzzle.com>), который позволяет добавлять задания к видео, озвучивать его, создавать голосовые заметки. Приведем пример видео в Edpuzzle с установленными интерактивами (рис. 3): <https://edpuzzle.com/media/62150bac89a4c742c8d08feb>. На определенных этапах просмотра видео возникает интерактив, требующий ответа обучающегося, потом просмотр продолжается до следующего интерактива.



Рис. 3. Фрагмент видео о буквах русского алфавита, дополненного интерактивами

*Интерактивные рабочие листы* используются как учебные средства для контроля и проверки усвоения материала, организации самостоятельной работы, а также как тренажеры. Такие интерактивные рабочие листы могут быть созданы, например, с помощью онлайн-сервиса Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com>). Liveworksheets позволяет Вам преобразовывать традиционные печатные рабочие листы (в форматах doc, pdf, jpg и др.) в интерактивные онлайн-упражнения с самокоррекцией, которые сегодня называют «интерактив-

ными рабочими листами». Обучающиеся могут заполнять рабочие листы онлайн и отправлять свои ответы учителю. Это удобно для школьников (мотивирует на активную работу) и для учителя (позволяет экономить время). Интерактивные рабочие листы демонстрируют преимущества новых технологий, применяемых в образовании: использовать аудио и видео, упражнения на перетаскивание ответов, соединение компонентов с помощью стрелок, раскрывающийся список, упражнения на множественный выбор и другие, в том



числе упражнения на устную речь, которые обучающиеся должны выполнять с помощью микрофона. Приведем при-

мер интерактивного рабочего листа (рис. 4) <https://www.liveworksheets.com/5-rl200777dp>.

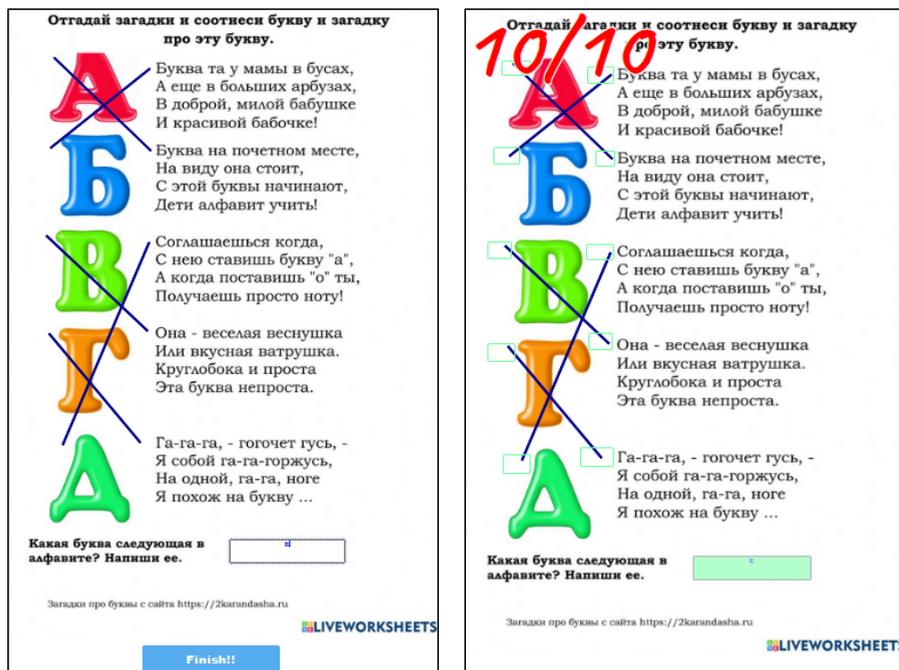


Рис. 4. Интерактивный рабочий лист в режиме ответов и после оценки

В задании требуется соотнести буквы и загадки про каждую букву. В рамках приведенного примера рабочего листа использованы два вида интерактива. Первый вид – это соединение правильных пар стрелками. Для этого напротив буквы алфавита и соответствующей ей загадки создаются метки с введенным словом «join:» с номером объекта. Важно, чтобы номер совпадал у буквы и загадки про букву, например, join:1. Верная пара соединяется стрелкой. При наведении мыши на объект появляется виртуальный карандаш, которым прорисовывается соединяющая стрелка. Второй интерактив предполагает создание поля для ввода ответа и указание правильного ответа на этапе проектирования формы рабочего листа. При запуске на заполнение поле пустое и пользователь вводит в него ответ. Если ответ совпадает с предполагаемым, то он верный. Таким

образом, по итогам заполнения интерактивного листа после нажатия на кнопку Finish есть возможность просто потренироваться в ответах (использовать лист как тренажер) или отправить заполненную форму на проверку учителю. Оценка правильности и начисление баллов осуществляется автоматически.

Интерактивные паззлы сегодня пользуются большим спросом среди учителей. Существуют специальные онлайн-сервисы для создания паззлов, при этом можно выбрать как предлагаемые системой рисунки, так и загружать свои, например, по конкретной изучаемой теме. К числу таких сервисов относятся <https://www.jigsawplanet.com/> (можно выбрать количество паззлов, на которые будет разбита картинка для сбора), <https://online-puzzle.ru>, <http://puzzleit.org> и другие.

Приведем пример подготовленного паззла по теме «Повторяем русский алфавит» (рис. 5): <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0f1c5e00e001>.

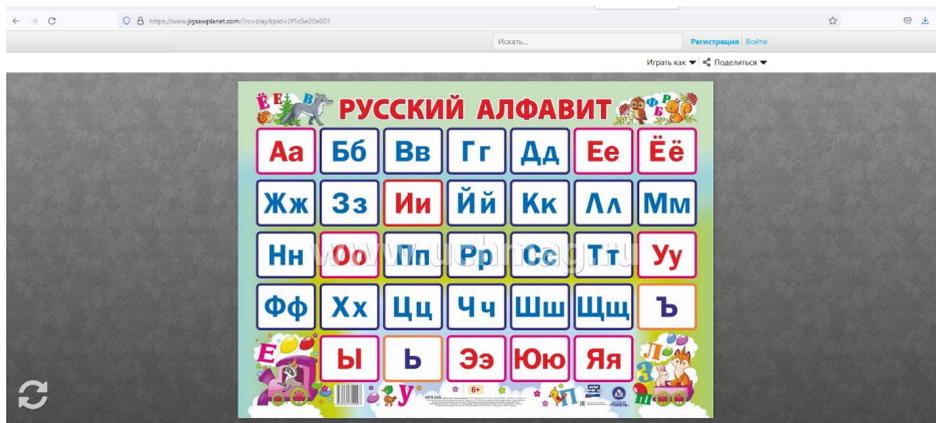


Рис. 5. Рисунок, собранный из паззлов

Используя одну и ту же картинку для создания заданий различного уровня сложности, можно сделать настройку сложности игры: настроить вид элементов паззла, их количество, способность

поворота и др. (рис. 6). Тогда в результате будет запускаться новая игра. Таким образом, допускается возможность формирования задания согласно уровню подготовки обучающегося.

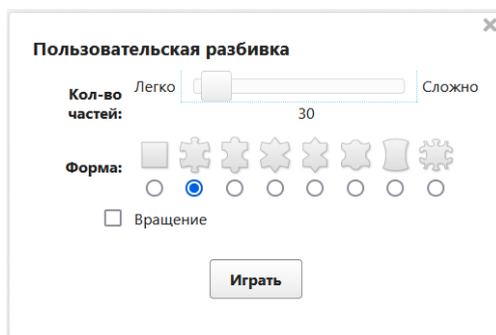


Рис. 6. Настройка сложности интерактивного задания – сбора паззлов

Тогда новая игра будет иметь вид на рисунке 7. Сбор паззла осуществляется перетаскиванием элементов по виртуальной доске и их соединение.

Задания на сбор паззлов можно использовать для повторения учебного материала, когда требуется собрать целостное изображение, которое содержит, например, сводную справочную информацию. Можно также создавать задания-тренажеры. На игру можно сгенериро-

вать ссылку и отправить ученику на электронную почту, разместить на сайте, скинуть в социальную сеть. Паззлы можно собирать на планшете. Правильно соединенные элементы сцепляются и представляют собой единый компонент. Если паззл целиком был собран правильно, то обучающийся получит сообщение о поздравлении в успешности выполнения задания.



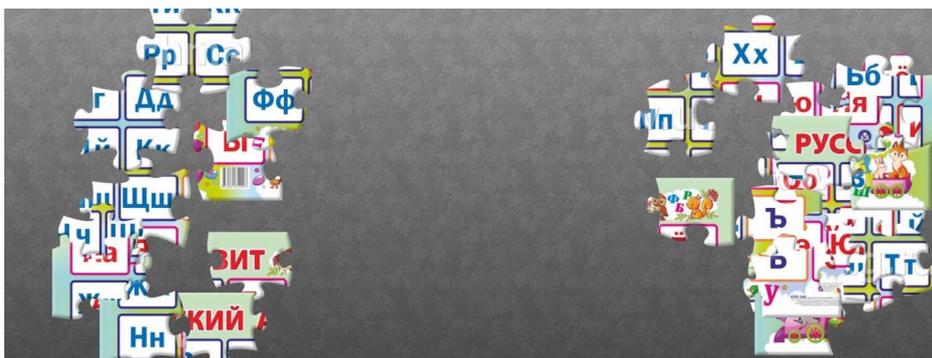


Рис. 7. Стартовая страницы нового задания на сбор пазла

Интерактивные виртуальные доски – еще один полезный цифровой инструмент в педагогической деятельности учителя. Позволяют создать интерактивное рабочее пространство для совместной работы учителя и обучающихся в режиме онлайн. Большой популярностью пользуется виртуальная

доска Miro (<https://miro.com>). С помощью данного инструмента можно в режиме реального времени совместно работать над выполнением заданий. Учитель должен поделиться ссылкой на данную виртуальную доску. Приведем пример материалов, созданных с использованием доски Miro (рис. 8).

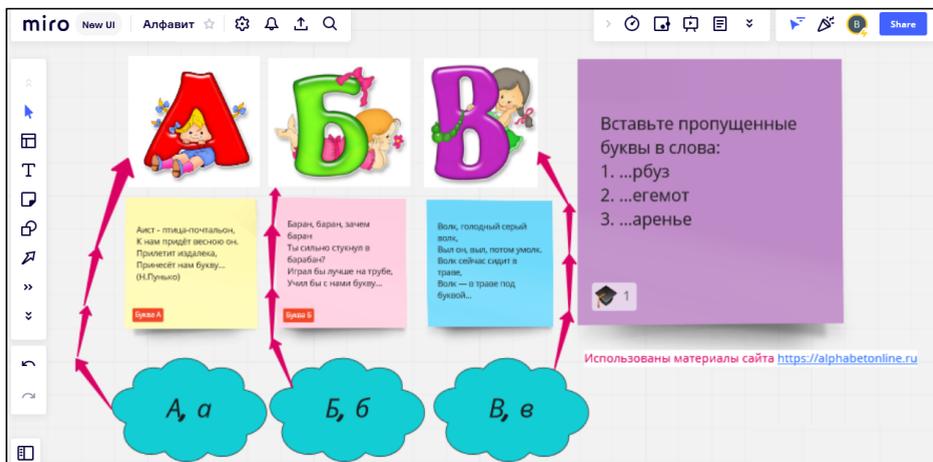


Рис. 8. Пример материалов, созданных с использованием доски Miro

Для создания интерактивных учебных материалов для обучающихся, которые можно использовать при изучении нового, для повторения и закрепления, контроля усвоения учебного материала, а также создания тренажеров, можно использовать бесплатный онлайн-сервис LearningApps.org (<https://learningapps.org>). Среди возможных вариантов ин-

терактивных упражнений: кроссворд, задание на ввод текста, аудио и видео контент, викторины, упражнения на классификацию, игры типа «кто хочет стать миллионером», хронологические линейки и другие. Есть возможность использования готовых вариантов или создания своего собственного интерактивного задания. Учитель может поде-

литься ссылкой на интерактивное задание или QR-кодом.

Приведем пример созданного интерактивного упражнения по изучению букв русского алфавита (рис. 9): [https://](https://learningapps.org/watch?v=p72knij2522)

[learningapps.org/watch?v=p72knij2522](https://learningapps.org/watch?v=p72knij2522). Требуется назвать букву, с которой начинается слово, обозначающее приведенный на рисунке объект, например, апельсин, первая буква – А.

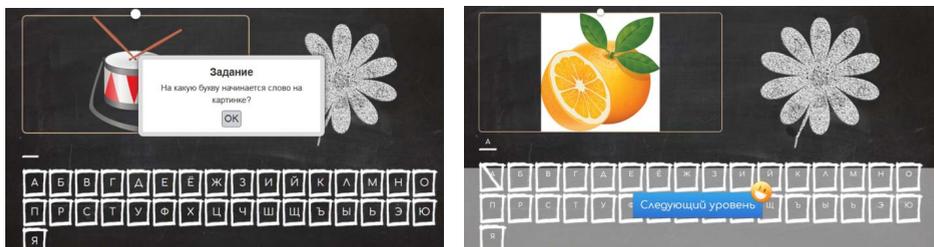


Рис. 9. Интерактивное задание на установление пары

*Интеллектуальные карты* позволяют визуализировать информацию, установить смысловые связи между понятиями. Для создания таких интерактивных учебных материалов может быть использован онлайн-сервис Mindomo (<https://mindomo.com/ru>). Приведем при-

мер подготовленной интеллектуальной карты при изучении букв русского алфавита (рис. 10). <https://www.mindomo.com/mindmap/dc2cca9d7d6b4e729549bb1272da87dd>

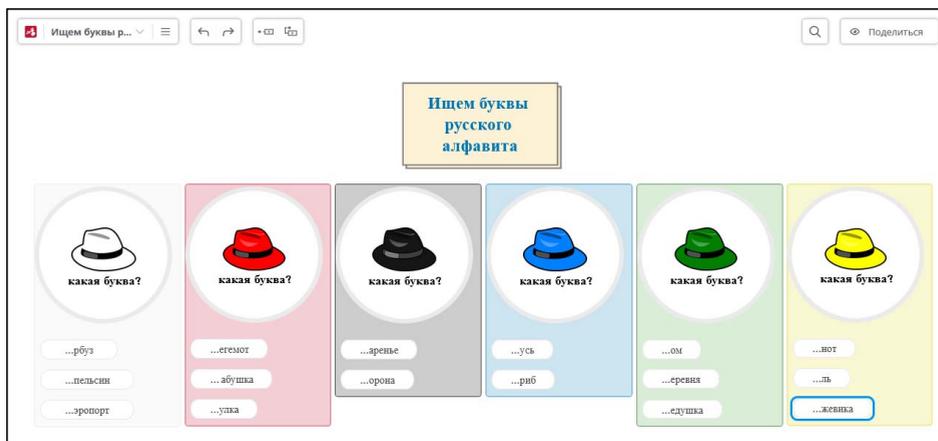


Рис. 10. Интеллектуальная карта при изучении букв русского алфавита

На основе интеллектуальных карт можно создавать задания на закрепление учебного материала и его повторение.

### Выводы

Таким образом, методически обоснованное создание и использование учителем в профессиональной деятельности интерактивных учебных материалов

обеспечивает успешное освоение школьниками учебного материала, способствует улучшению понимания и запоминания содержания сложных тем, сокращает время восприятия теоретического материала, позволяет организовать самостоятельную работу обучающихся в цифровой образовательной среде.



Результаты исследования имеют их характеристиками, увидеть примеры практическую значимость. Позволяют учителям познакомиться с различными онлайн-сервисами для создания интерактивных учебных материалов, увидеть примеры возможных интерактивных заданий, приобрести опыт их использования в будущей педагогической практике.

### Список источников

1. Ваганова О. И., Воронина И. Р., Лошкарева Д. А. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 9. – С. 135–139.
2. Волкова Л. В., Занина К. А. Интерактивные методы обучения младших школьников: алгоритм проектирования интерактивного задания // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1. – С. 56–71.
3. Воронникова И. В. Повышение интерактивных методов в обучении // Образование и право. – 2019. – № 4. – С. 191–198.
4. Гордеева И. В. Повышение внутренней мотивации обучающихся через применение интерактивных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 12–2. – С. 87–92.
5. Зайцева С. А., Беляева Т. К., Аникина Т. Н. Особенности построения профильного интерактивного онлайн курса для психолого-педагогических классов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–1. – С. 101–104.
6. Иванова М. М., Кротов Д. П. Развитие познавательного интереса обучающихся в средней школе на основе применения интерактивных заданий-тренажеров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–3. – С. 129–133.
7. Кондаурова И. К., Захарюта Ю. Д. Интерактивный музей математики // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 9. – С. 98–107.
8. Орехова Ю. М. Применение технологии интерактивного обучения на разных этапах практического занятия по иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 217–221.
9. Поначугин А. В., Лапыгин Ю. Н. Организация интерактивного взаимодействия в электронном обучении // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4. – С. 1–19.
10. Ровина Е. Е. Интерактивные элементы на учебных занятиях: несколько увлекательных идей и примеры применения // Образование и право. – 2021. – № 1. – С. 244–247. doi: 10.24411/2076-1503-2021-00041.
11. Хаитов У. Х. Использование интерактивных методов на уроках математики // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 240–247.
12. Шань Пин Общие тенденции в применении интерактивного обучения в России и Китае // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 308–311.
13. Яшина Т. Р., Чернякова Ю. С. Интерактивные методы обучения чтению на уроках английского языка в средней школе // Концепт. – 2021. – № 4. – С. 34–45. doi: 10.24412/2304-120X-2021-11020.
14. Mweene P., Muzaza G. Implementation of Interactive Learning Media on Chemical Materials // Journal Educational Verkenning. – 2020. – no. 1. – pp. 8–13.
15. Rachmadtullah R., Ms Z., Sumantri M. S. Development of computer-based interactive multimedia: study on learning in elementary education // International Journal of Engineering & Technology. – 2018. – no. 7 (4). – pp. 2035–2038. doi: 10.14419/ijet.v7i4.16384.
16. Sanmugam M., Selvarajoo A., Ramayah B., Lee K. W. Use of nearpod as interactive learning method // INTED2019 Proceedings. – 2019. – no. 1. – pp. 8908–8915.



### References

1. *Vaganova O. I., Voronina I. R., Loshkareva D. A.* Interactive learning tools as an effective tool for educational activities. *Baltic humanitarian journal*, 2020, no. 9, pp. 135–139. (In Russian)
2. *Volkova L. V., Zanina K. A.* Interactive methods of teaching younger students: an algorithm for designing an interactive task. *Pedagogical journal of Bashkortostan*, 2021, no. 1, pp. 56–71. (In Russian)
3. *Vorotnikova I. V.* Increasing Interactive Methods in Teaching. *Education and Law*, 2019, no. 4, pp. 191–198. (In Russian)
4. *Gordeeva I. V.* Increasing the intrinsic motivation of students through the use of interactive technologies. *International Research Journal*, 2019, no. 12-2, pp. 87–92. (In Russian)
5. *Zajceva S. A., Belyaeva T. K., Anikina T. N.* Features of building a specialized interactive online course for psychological and pedagogical classes. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 72-1, pp. 101–104. (In Russian)
6. *Ivanova M. M., Krotov D. P.* Development of cognitive interest of students in secondary school based on the use of interactive tasks-simulators. *Problems of modern teacher education*, 2021, no. 72-3, pp. 129–133. (In Russian)
7. *Kondaurova I. K., Zaharyuta Y. D.* Interactive Museum of Mathematics. *Baltic humanitarian journal*, 2020, no. 9, pp. 98–107. (In Russian)
8. *Orekhova Y. M.* Application of interactive learning technology at different stages of a practical lesson in a foreign language at a university. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, no. 21, pp. 217–221. (In Russian)
9. *Ponachugin A. V., Lapygin Y. N.* Organization of interactive interaction in e-learning. *Vestnik of Minin University*, 2017, no. 4, pp. 1–19. (In Russian)
10. *Rovina E. E.* Interactive elements in the classroom: some exciting ideas and examples of application. *Education and Law*, 2021, no. 1, pp. 244–247. doi: 10.24411/2076-1503-2021-00041. (In Russian)
11. *Haitov U. H.* Using interactive methods in mathematics lessons. *Problems of modern education*, 2021, no. 6, pp. 240–247. (In Russian)
12. *Shan' Pin* General trends in the use of interactive learning in Russia and China. *Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 4, pp. 308–311. (In Russian)
13. *Yashina T. R., Chernyakova Y. S.* Interactive methods of teaching reading in English classes in high school. *Concept*, 2021, no. 4, pp. 34–45. doi: 10.24412/2304-120X-2021-11020. (In Russian)
14. *Mweene P., Muzaza G.* Implementation of Interactive Learning Media on Chemical Materials. *Journal Educational Verkenning*, 2020. no. 1, pp. 8–13.
15. *Rachmadtullah R., Ms Z., Sumantri M. S.* Development of computer-based interactive multimedia: study on learning in elementary education. *International Journal of Engineering & Technology*, 2018. no. 7, pp. 2035-2038. doi: 10.14419/ijet.v7i4.16384.
16. *Sanmugam M., Selvarajoo A., Ramayah B., Lee K. W.* Use of nearpod as interactive learning method. *INTED2019 Proceedings*, 2019. no. 1, pp. 8908–8915.



### **Информация об авторах**

**Бороненко Т. А.** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, e-mail: kafivm@lengu.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2265-3531>

**Федотова В. С.** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, e-mail: vera1983@yandex.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1974-5809>

### **Information about the Authors**

**T. A. Boronenko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Computer Science and Information Systems, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, e-mail: kafivm@lengu.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2265-3531>

**V. S. Fedotova** – PhD (Pedagogical Sciences), Senior Lecturer, Associate Professor of Department of Computer Science and Information Systems, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, e-mail: vera1983@yandex.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1974-5809>

Статья поступила в редакцию 13.01.2022; одобрена после рецензирования 10.02.2022; принята к публикации 10.02.2022.

The article was submitted 13.01.2022; approved after reviewing 10.02.2022; accepted for publication 10.02.2022.



Научная статья

УДК 37.04+373.2+159.9

doi: 10.15293/1812-9463.2201.08

## **Возможности развития коммуникативных навыков у дошкольников средствами искусства в условиях инклюзивного образования**

**Ряписова Алевтина Геннадьевна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,  
Россия, algen\_60@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3730-8706>*

**Александрова Марина Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,  
Россия, alexmarina89@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1331-7229>*

*Аннотация.* В статье представлены основные результаты научно-исследовательской работы, посвященной описанию деятельности педагога-психолога инклюзивной дошкольной образовательной организации. Сочетание научно-теоретического обоснования и эмпирического исследования позволили раскрыть ресурсы различных видов искусства для формирования коммуникативных навыков у дошкольников в условиях инклюзивной практики. Охарактеризованы психолого-педагогические возможности применения полихудожественного подхода, ресурсов арт-терапии и других методов и приемов. Представлены результаты диагностического исследования уровней сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в группе комбинированной направленности, в которой у половины дошкольников имеются тяжелые нарушения речи. Предложен проект деятельности педагога-психолога по развитию коммуникативных навыков у детей средствами искусства в условиях инклюзивного образования, включающий описание тематического содержания, форм и методов работы. В ходе исследования обосновано, что педагог-психолог сможет успешно осуществлять работу по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников (в том числе – с нарушениями речи), если в дошкольной образовательной организации созданы условия подлинной инклюзии, реализуется командное сотрудничество специалистов и корректно используется развивающий потенциал разных видов искусства.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, тяжелые нарушения речи, коммуникативные навыки, полихудожественный подход, методы арт-терапии, командное сотрудничество, педагог-психолог

*Для цитирования:* Ряписова А. Г., Александрова М. В. Возможности развития коммуникативных навыков у дошкольников средствами искусства в условиях инклюзивного образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 74–82. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.08>



## Opportunities for the development of communication skills in preschoolers by means of art in an inclusive education

**Ryapisova Alevtina Gennadievna**

*Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russia, algen\_60@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3730-8706>*

**Alexandrova Marina Vladimirovna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, alexmarina89@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1331-7229>*

*Abstract.* The article presents the main results of the research work devoted to the description of the activity of a teacher-psychologist of an inclusive preschool educational organization. The combination of scientific and theoretical substantiation and empirical research allowed us to reveal the resources of various types of art for the formation of communication skills in preschoolers in an inclusive practice. The psychological and pedagogical possibilities of using a poly-artistic approach, art therapy resources and other methods and techniques are characterized. The results of a diagnostic study of the levels of formation of communication skills in older preschool children in a group of combined orientation, in which half of preschoolers have severe speech disorders, are presented. A project of activity of a teacher-psychologist for the development of children's communication skills by means of art in an inclusive education is proposed, including a description of the thematic content, forms and methods of work. In the course of the study, it is proved that a teacher-psychologist will be able to successfully carry out work on the development of communication skills in older preschoolers (including those with speech disorders) if conditions for genuine inclusion are created in a preschool educational organization, team cooperation of specialists is implemented and the developing potential of various types of art is correctly used.

*Keywords:* inclusive education, children with disabilities, severe speech disorders, communication skills, poly-artistic approach, art therapy methods, team cooperation, teacher-psychologist

*For citation:* Ryapisova A. G., Alexandrova M. V. Opportunities for the development of communication skills in preschoolers by means of art in an inclusive education // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1 (65)):74–82. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.08>

В настоящее время в России отмечается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В 2011 году в рамках реализации регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» по сведениям регионального оператора – ГБУ НСО «Областной центр диа-

гностики и консультирования» в единую базу данных была внесена информация о 2423 детях с ОВЗ; в 2014 году в ней содержались сведения о 13555 обучающихся с ОВЗ, а в начале 2022 года – уже о 39840 обучающихся с ОВЗ.

В том числе наблюдается большой рост числа детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). У таких детей могут наблюдаться как полное отсутствие речи, так и развернутая речь с на-



рушениями фонетико-фонематической и лексико-грамматической структур. Но каждая категория детей испытывает определенные трудности в освоении коммуникативных навыков, требуемых ФГОС дошкольного образования [14].

Подобные ситуации стимулируют педагогов-психологов к поиску эффективных подходов, технологий, методов, которые помогут существенным образом решить проблемы развития коммуникативных навыков у дошкольников. Полагаем, что одним из таких ресурсов является использование возможностей искусства [2; 4; 9; 10].

Исходя из актуальности проблемы, был определен дизайн исследования. Объект исследования – развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства. Предмет исследования – возможности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: дать теоретическое и эмпирическое обоснование возможностей развития коммуникативных навыков у дошкольников средствами искусства в условиях инклюзивного дошкольного образования. Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

- описать сущность и механизмы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования;
- проанализировать роль, место и развивающий потенциал произведений искусства в дошкольном образовании;
- охарактеризовать психолого-педагогические возможности применения полихудожественного подхода, ресурсов арт-терапии и других методов и приемов с целью развития коммуникативных навыков у дошкольников в условиях инклюзии;

- выявить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной практики;

- разработать проект деятельности педагога-психолога по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства в условиях инклюзивного образования.

Приступая к исследованию, мы предположили, что педагог-психолог сможет успешно осуществлять работу по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников (в том числе – с нарушениями речи), если:

- в дошкольной образовательной организации созданы условия подлинной инклюзии;
- реализуется командное сотрудничество специалистов;
- корректно используется развивающий потенциал разных видов искусства.

Научно-теоретическую основу исследования составили:

- работы ученых, раскрывающие сущность и специфику дошкольного инклюзивного образования;
- психолого-педагогические труды о формировании коммуникативных навыков у дошкольников;
- идеи реализации системно-деятельностного подхода в теории общения и межличностных отношений;
- психолого-педагогические взгляды методологов художественного воспитания детей.

В ходе выполнения работы применялись следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, психолого-педагогическое наблюдение за процессом общения детей с ОВЗ, тестирование, проектирование, математико-статистические методы обработки данных и количественный анализ полученных данных.



Результаты теоретического этапа исследования заключаются в следующем. Описаны сущность и механизмы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования, где большое значение придается включению детей в полноценное общение со сверстниками и взрослыми. Во взаимодействии со взрослыми дошкольники приобретают новые знания и перенимают социальный опыт, а в контактах со сверстниками они обогащают его и, кроме того, формируют адекватное представление о себе.

В норме развития к шести годам дети осваивают ситуации, связанные с проявлением различных коммуникативных навыков (правила поведения, взаимоотношения между людьми). Большая часть детей с ТНР тяжело вступают в контакт с ровесниками и со взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. Дети с ТНР, как правило, имеют отягощенный неврологический статус, что проявляется в их поведении. Они либо гиперактивны, расторможены, либо пассивны. Дошкольники с ТНР часто замкнуты, застенчивы, нерешительны; у них отмечаются специфические черты общего и речевого поведения (ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать разговор, вслушиваться в звучащую речь). Их внимание непровольное, неустойчивое. Дети с нарушением речи часто бывают моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти, пальцев, так же отстает развитие артикуляционной моторики.

Проанализированы роль, место и развивающий потенциал произведений искусства в дошкольном образовании. Искусство выступает как образное средство познания действительности, поэтому имеет большое значение для умственно-

го, речевого, эмоционального и физического развития ребенка. Оно расширяет способность детей взаимодействовать с окружающим миром и предоставляет новый набор навыков для самовыражения и общения.

В настоящее время активно ведутся психологические исследования, связанные с изучением механизмов воздействия произведений искусства на ребенка с ОВЗ в образовательном процессе [3; 6]. Используемые в инклюзивном образовании методы коррекционно-развивающей работы обеспечивают одновременное влияние на слуховые, зрительные, тактильные органы восприятия и обеспечивают более глубокое погружение ребенка в мир звука, цвета, слова и в результате – осознание явлений окружающего мира и себя в этом мире.

Охарактеризованы психолого-педагогические возможности применения полихудожественного подхода, ресурсов арт-терапии и других методов и приемов с целью развития коммуникативных навыков у дошкольников в условиях инклюзии. Рассматривая искусство в качестве средства развития коммуникативных навыков у старших дошкольников, выбор сделан на трех его видах: литературе, музыке и живописи в их взаимодействии. Полихудожественный подход, обоснованный Б. П. Юсовым [5; 15], предполагает сочетание различных видов художественно-творческой деятельности в структуре образовательного процесса. Ребенок является активным участником, ему предоставляется определенная свобода в деятельности, возможность самовыражения. Развитию коммуникативных навыков у дошкольников в инклюзивном образовании способствуют включение в различные виды музыкальной деятельности, использование приемов работы с произведениями художественной литературы (стихотворные произведения, сказки) и живописи [7; 12].



В условиях инклюзивной практики для развития коммуникативных навыков широко используются арт-технологии, которые обеспечивают индивидуальное развитие детей с ОВЗ в коллективе с нормотипичными сверстниками и взрослыми. В работе с детьми дошкольного возраста успешно применяют следующие виды арт-терапии: изотерапия, библиотерапия, имаготерапия, музыкотерапия, кинезитерапия [1; 8].

Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 174 “Сказка”». Для реализации инклюзивного образования в детском саду созданы три группы комбинированной направленности для совместного воспитания и обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ. Всего в ДОУ воспитываются 89 детей от 4 до 7 лет со статусом ОВЗ.

Комплектование комбинированных групп осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Для успешной реализации инклюзивного образования в ДОУ созданы специальные образовательные условия.

В детском саду реализуется программа по полихудожественному воспитанию дошкольников «Пою тебя, Россия!», которая была разработана в 1993 году, прошла апробацию и в 2000 году получила «Малую Золотую Медаль» на VII международной образовательной выставке «УЧСИБ – 2000» в номинации «Образовательные модели художественно-творческой деятельности». В процессе реализации комплексной программы по полихудожественному воспитанию дошкольников, ДОУ выстроило работу с организациями, решающими задачи воспитания и социально-коммуникативного развития дошкольников, в том

числе с Новосибирской филармонией, Новосибирской картинной галереей, Новосибирским государственным краеведческим музеем, театрами, детской библиотекой им. Цветаевой, детской школой искусств № 14.

Для эффективной коррекционной работы в ДОУ осуществляется командное сотрудничество специалистов сопровождения детей с ОВЗ:

- 4 учителя-логопеда (2 – с высшей квалификационной категорией);
- музыкальный руководитель (высшая квалификационная категория);
- педагог дополнительного образования по хореографии;
- педагог дополнительного образования по изодейтельности;
- педагог-психолог.

На первом этапе организации опытно-экспериментальной части исследования был выявлен уровень развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 28 респондентов, дети 5–6 лет, посещающие группу комбинированной направленности, из них 14 детей с ТНР (ОНР II уровень речевого развития, ОНР II-III уровень речевого развития). Диагностика проводилась с помощью надежных и валидных психологических методик, применение которых позволило получить следующие результаты:

- наблюдение по методике А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой: низкий уровень развития коммуникативных навыков продемонстрировали 12 детей с ОВЗ, средний – 9 детей (2 ребенка с ОВЗ и 7 детей без статуса), высокий уровень – 7 нормотипичных детей;
- диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (методика А. М. Щетининой): низкий уровень показали 10 детей с ОВЗ, средний – 9 детей (4 ребенка с ОВЗ, 5 нормотипичных детей), высокий уровень – 9 нормотипичных детей;



– методика Г. А. Цукерман «Рукавички»: низкий уровень определен у 12 детей с ОВЗ, средний – у 12 детей (2 ребенка с ОВЗ, 10 детей без статуса), высокий уровень – у 4 нормотипичных дошкольников.

Такие результаты свидетельствуют о том, что в условиях инклюзивной группы у детей с низким уровнем развития коммуникативных навыков имеются очевидные трудности при общении со сверстниками и взрослыми. Так, в ходе наблюдения зафиксированы трудности при выполнении заданий и возникновение конфликтов со сверстниками. Контакты детей ситуативные и не имеют продолжительный характер. Дети не всегда правильно интерпретируют эмоциональное состояние собеседника; они скованы, нерешительны в процессе коммуникации. Выявленные особенности говорят о необходимости организации работы педагога-психолога с целенаправленной ориентацией на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной практики.

На следующем этапе эмпирической работы был разработан проект деятельности педагога-психолога, целью которого стало развитие коммуникативных навыков старших дошкольников средствами искусства в условиях инклюзивной группы. Целевая аудитория – нормотипичные дети и дети с ТНР 5–6 лет инклюзивной группы «Почемучки»; педагог-психолог, воспитатели, специалисты (музыкальный руководитель, педагог по хореографии, педагог по изобразительности, учитель-логопед), родители.

Планируемые результаты определены путем интеграции компонентов из характеристики социально-коммуникативного развития, представленной во ФГОС дошкольного образования. Так же проект деятельности педагога-психолога включает определение задач, прин-

ципов, содержания, организационных форм, методов и средств работы.

Проект рассчитан на девять месяцев, проходит в три этапа и предусматривает командный подход работы к развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников средствами искусства. Педагоги, работая по парциальным программам комплексной программы по полихудожественному воспитанию дошкольников «Пою тебя, Россия!» включают игры и упражнения направленные на развитие коммуникативных навыков. Содержание работы имеет модульную структуру и составлено по 4 темам: природа в искусстве, портрет в искусстве, сказка в искусстве, образ Родины в искусстве [11; 13].

По семейным обстоятельствам психолого-педагогический проект лишь частично был апробирован на практике, подтвердил свою эффективность в аспекте позитивного влияния на развитие коммуникативных навыков у дошкольников. Однако многолетний опыт работы в условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации с целенаправленной ориентацией на развивающий потенциал разных видов искусства позволяет сделать следующие выводы:

– включение детей с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений посредством полихудожественного подхода, гибкое сочетание разных форм и методов работы с детьми с учетом их особенностей и возможностей приносят и будут приносить положительные результаты;

– использование различных средств искусства в системе работы всех специалистов ДОУ, в том числе – в процессе деятельности педагога-психолога позитивно влияет на качество образовательного процесса, что подтверждается ежегодными данными мониторинга развития детей;



– корректное использование возможностей разных видов искусства позволяет значительно повысить уровень развития коммуникативных навыков у детей и способствует успешному социально-коммуникативному развитию в условиях инклюзивного образования.

В заключении отметим, что поставленные исследовательские задачи решены. Гипотеза получила теоретическое и частично эмпирическое подтвержде-

ние. В работе дано теоретическое и эмпирическое обоснование возможностей развития коммуникативных навыков у дошкольников средствами искусства в условиях инклюзивного дошкольного образования, т. е. цель достигнута. В дальнейшем предполагается реализация психолого-педагогического проекта в собственной деятельности в качестве педагога-психолога в инклюзивной практике детского сада.

### Список источников

1. Авдонина Э. Арт-терапия как средство коррекции речи детей дошкольного возраста // Scientific progress. – 2021. – Т. 2, Вып. 2. – С. 378–382.

2. Анпилогова Г. А., Дорожкина О. А. Формирование коммуникативных навыков дошкольников средствами искусства // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 2–10. – С. 14–20.

3. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для академического бакалавриата / под ред. Е. А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 274 с.

4. Безлатная Н. И. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. Инновационная деятельность в детском саду // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2017. – № 1. – С. 85–87.

5. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под ред. Б. П. Юсова. – Луганск, 1999. – 180 с.

6. Галянт И. Г. Арт-терапия как новая философия инклюзивного дошкольного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 50–60.

7. Гениберг И. А. Полихудожественный подход как основа работы с детьми дошкольного возраста в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (из опыта работы воспитателя) // Педагогика современности. – 2017. – Вып. 2. URL: <https://s.siteapi.org/e8b7766e0f729d6/docs/b4a78244b6c88f18cca5c4447d5454992c9b5d25.pdf> (дата обращения: 17.01.2022).

8. Домбровская Т. В. Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста посредством арт-терапии // Актуальные направления социально-психологических исследований личности в онтогенезе: сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции / под общей редакцией Л. А. Григорович. – М., Издательство: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 42–47.

9. Дорошенко С. Н. Использование возможностей изобразительного искусства в инклюзивном образовании // Современные формы, методы и технологии в педагогике и психологии: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2017. – С. 30–36.

10. Когут А. А. Музыкально-ритмическая деятельность как средство развития коммуникативной компетенции старших дошкольников // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 7 (97). – С. 28–31. doi: 10.23670/IRJ.2020.97.7.072

11. Ряписова А. Г. Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 45–51.

12. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование как условие введения ребенка в культуру // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 1 (87). – С. 156–163.



13. Самолдина К. А., Маркова Е. П. Полихудожественный подход к воспитанию детей дошкольного возраста – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2019. – 132 с.
14. Хворостова В. В., Широких О. Б. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования: материалы XXVI Рязанских педагогических чтений / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной. – Рязань: Издательство: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2019. – С. 221–224.
15. Юсов Б. П. и др. Виды искусств и их взаимодействие: пособие для учителя. – М.: ИХО РАО, 2001. – 28 с.

## References

1. Avdonina E. Art therapy as a means of speech correction for preschool children. Scientific progress. 2021. Volume 2. Issue 2. Pp. 378–382.
2. Anpilogova G. A., Dorozhkina O. A. Formation of communication skills of preschoolers by means of art. Modern trends in the development of science and technology. 2017. № 2-10. Pp. 14–20.
3. Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education: textbook for academic bachelor's degree / E. A. Medvedeva [et al.] ; edited by E. A. Medvedeva. M., 2019. 274 p.
4. Bezlatnaya N. I. Synthesis of arts in aesthetic education of preschool children. Innovative activity in kindergarten. Traditions and innovations in preschool education. 2017. №1. Pp. 85–87.
5. Interaction and integration of arts in the poly-artistic development of schoolchildren. Ed. by B.P. Yusov. Lugansk. 1999. 180 p.
6. Galyant I. G. Art therapy as a new philosophy of inclusive preschool education. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2018. №5. Pp. 50–60.
7. Geniberg I. A. Poly-artistic approach as a basis for working with preschool children in the context of the implementation of the federal state educational standard (from the experience of the educator). Pedagogy of Modernity, 2017. Issue 2. URL: <https://s.siteapi.org/e8b7766e0f729d6/docs/b4a78244b6c88f18cca5c4447d5454992c9b5d25.pdf>.
8. Dombrovskaya T. V. Development of communicative competence of preschool children through art therapy. Actual directions of socio-psychological research of personality in ontogenesis. Moscow. 2019. Pp. 42–47.
9. Doroshenko S. N. Using the possibilities of fine art in inclusive education. Modern forms, methods and technologies in pedagogy and psychology. Ufa. 2017. Pp. 30–36.
10. Kogut A. A. Musical and rhythmic activity as a means of developing the communicative competence of senior preschoolers. International Research Journal. 2020. № 7 (97). Part 3. Pp. 28–31. doi: 10.23670/IRJ.2020.97.7.072
11. Ryapisova A. G. Development and upbringing of children with special educational needs by means of art. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2015. № 3. Pp.45–51.
12. Savenkova L. G. Poly-artistic education as a condition for introducing a child into culture. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2019. № 1 (87). Pp. 156–163.
13. Samoldina K. A., Markova E. P. A poly-artistic approach to the upbringing of preschool children. Novosibirsk. 2019. 132 p.
14. Hovorostova V. V., Shirokikh O. B. Development of communication skills in preschool children in inclusive education. Modernization of education: problems of general, secondary vocational and higher education. Ryazan. 2019. Pp. 221–224.
15. Yusov B. P. Types of arts and their interaction (teacher's manual). Moscow. 2001. 28 p.



### **Информация об авторах**

**Ряписова А. Г.** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, руководитель научно-образовательного центра «Инклюзивное образование», г. Новосибирск, e-mail: [iesen-kpp@nspru.ru](mailto:iesen-kpp@nspru.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3730-8706>

**Александрова М. В.** – магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск e-mail: [alexmarina89@mail.ru](mailto:alexmarina89@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1331-7229>

### **Information about the Authors**

**A. G. Ryapisova** – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences of the Novosibirsk state pedagogical University, Head of the Scientific and Educational Center "Inclusive Education", Novosibirsk, e-mail: [algen\\_60@mail.ru](mailto:algen_60@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3730-8706>

**M. V. Alexandrova** – master's degree student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: [alexmarina89@mail.ru](mailto:alexmarina89@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3730-8706>

Статья поступила в редакцию 17.12.2021; одобрена после рецензирования 13.01.2022; принята к публикации 14.01.2022.

The article was submitted 17.12.2021; approved after reviewing 13.01.2022; accepted for publication 14.01.2022.



Научная статья

УДК 159.9+316.6+371

doi: 10.15293/1812-9463.2201.09

## Распространенность кибербуллинга в образовательной среде

**Андронникова Ольга Олеговна**

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, andronnikova\_69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>*

*Аннотация.* Киберзапугивание на протяжении всей образовательной жизни продолжает оставаться серьезной проблемой для части учащихся. Несмотря на множество высококачественных исследований, проведенных за три десятилетия, проблема по-прежнему актуальна и требует безотлагательного решения. Настоящая статья посвящена изучению природы и распространенности киберзапугивания, потенциально полезных вмешательств его профилактики и коррекции последствий. В статье дан обзор современных представлений о киберзапугивании, механизмах кибервиктимизации, последствий для участников. Приведены результаты исследования распространенности кибербуллинга с использованием сети интернет, в рамках которого была оформлена гугл форма с вопросами о кибербуллинге. В исследовании приняли участие 156 участников, распределенных на три группы: школьники старших классов (14–17 лет) – 65 человек (Г1), учащиеся профессиональных училищ (14–17 лет) – 46 человек (Г2), студенты вуза (17–19 лет) – 45 человек (Г3). Результаты показывают распространенность киберзапугивания во всех возрастных группах, не зависимо от типа обучения. Это опосредует необходимость мероприятий по профилактике киберзапугивания и разработку технологий коррекции состояния жертв.

*Ключевые слова:* киберзапугивание, буллинг, виктимизация, факторы и последствия кибербуллинга, образовательная среда, профилактика кибербуллинга

*Для цитирования:* Андронникова О. О. Распространенность кибербуллинга в образовательной среде // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65). С. 83–93. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.09>

Original article

## Prevalence of cyberbullying in the educational environment

**Andronnikova Olga Olegovna**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, andronnikova\_69@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>*

*Abstract.* Cyberbullying throughout the educational life continues to be a serious problem for some students. Despite many high-quality studies conducted over three decades, the problem is still relevant and needs to be addressed urgently. This article is devoted to the study of the nature and prevalence of cyberbullying, potentially useful interventions for its prevention and correction of consequences. The article provides an overview of modern ideas about cyberbullying, the mechanisms of cybervictimization, and the consequences for



participants. The results of a study of the prevalence of cyberbullying using the Internet are presented, within the framework of which a Google form was issued with questions about cyberbullying. The study involved 156 participants divided into three groups: high school students (14–17 years old) – 65 people (G1), students of vocational schools (14–17 years old) – 46 people (G2), university students (17–19 years) – 45 people (G3). The results show the prevalence of cyberbullying across all age groups, regardless of the type of education. This mediates the need for measures to prevent cyberbullying and the development of technologies for correcting the condition of victims.

*Keywords:* cyberbullying, bullying, victimization, factors and consequences of cyberbullying, educational environment, prevention of cyberbullying

*For citation:* Andronnikova O. O. Prevalence of cyberbullying in the educational environment // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(1(65)):83–93. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2201.09>

**Введение.** Травля (запугивание, буллинг) – это агрессивное, преднамеренное действие, совершаемое неоднократно группой лиц или отдельным лицом против жертвы, которая не может себя защитить. С появлением электронных коммуникаций (сети Интернет и мобильных телефонов) появилась новая форма насилия, т. е. кибербуллинг (киберзапугивание). Киберзапугивание определяется как «умышленное и неоднократное причинение вреда с помощью компьютера, мобильных телефонов и других электронных устройств» [16]. Существует подход, который разводит понятия кибербуллинга и киберзапугивания, однако в данной работе это понятия используются как идентичные.

За последнее десятилетие вопросы киберзапугивания все больше привлекают внимание специалистов психологов, педагогов, социальных педагогов. Распространенность явления выступает причиной для беспокойства учащихся и их родителей, особенно в контексте современных исследований, отмечающих, что последствия киберзапугивания (кибервиктимизация) могут проявляться на протяжении всей жизни.

В современной научной литературе принято два основных подхода к пониманию киберзапугивания: как нового, самостоятельного явления и как расши-

рения привычных форм буллинга. Рассматривая киберзапугивание как новую форму традиционного издевательства, авторы опираются на представление D. Olweus [20], который определяет его традиционно как – повторяющиеся с течением времени, связанное с дисбалансом сил между агрессором и жертвой, с намерением причинить вред. D. Olweus предпочитает рассматривать киберзапугивание как расширение традиционного буллинга в виртуальный мир [20]. Автор отмечает низкую распространенность «чистого» киберзапугивания, без сопровождения буллинга традиционными способами в «реальном» мире.

E. Larranaga, S. Yubero, R. Navarro, A. Ovejero (2019) [17]; A. Schultze-Krumbholz, et al. (2015) [27]; M. Boulton, J. Lloyd, J. Down, H. Marx (2012) [6] и другие исследователи рассматривают киберзапугивание как явление отличное от традиционного издевательства (буллинга). Авторы обнаружили структурные различия в киберзапугивании по сравнению с традиционным буллингом. В первую очередь выделяют такие особенности как: способность киберзапугивания вторгаться во все аспекты частной жизни жертвы, вне зависимости от времени суток и места (дом, образовательное учреждение) [17]; анонимность воздействия (при этом агрессором



может быть даже близкий друг) [27]; вирусность вредоносного действия; усиление влияния однократного воздействия (откровенные фото жертвы, распространяются в сети, оставаясь там все время, приводя к серьезному ущербу) [6]. Все это приводит к усугублению дистресса кибер-жертвы. Однако последствия испытывают не только жертва и агрессор, но и группа поддержки, распространяющая негативную информацию ради развлечения [8].

Среди форм киберзапугивания в различных исследованиях выделяются такие как: распространение неприятных слухов; высмеивание или унижение человеческого достоинства; неприятные комментарии, размещенные в Интернете; социальная изоляция; сексуальные домогательства; флейминг; преследование; угрозы кому-либо в онлайн форме; интернет-опросы с оскорбительным содержанием (например, «Кто самая большая шлюха 8-го класса»); раскрытие личной информации о человеке, которая была передана конфиденциально и др [3].

С нашей точки зрения киберзапугивание имеет общую природу возникновения с традиционными формами буллинга (травли), однако, несомненно обладает специфическими характеристиками своего течения и более выраженными последствиями, что приводит к необходимости выделения данного вида травли в отдельную категорию для более внимательного изучения его течения, специфики возникновения, последствий для жертвы и разработки технологий предотвращения и коррекции последствий.

Анализ существующих в настоящий момент исследований киберзапугивания позволяет сделать вывод, что основной пул работ посвящен изучению ситуации в школе [19; 24], однако появились исследования, рассматривающие киберзапугивание на протяжении всего периода

обучения, то есть от начальной школы до университета [7; 15; 19]. С. Jenaro, N. Flores, C. P. Frías (2018), проводя анализ распространенности, способствующих факторах, краткосрочном и долгосрочном воздействии и роли сторонних наблюдателей в киберзапугивании отмечают, что воздействие киберзапугивания может быть столь же серьезным среди взрослого населения, как и среди детей [15]. Сравнение специфики киберзапугивания во взрослом и детских возрастах позволило авторам выявить буферный эффект таких факторов как: личные особенности, влияние социальной окружающей среды. При этом как наиболее влиятельные переменные авторы выделяют эмоциональный интеллект человека и качество социальной поддержки (в школе и обществе). Это согласуется с нашими данными по изучению виктимизации подростков [1].

Перечень кратковременных и долгосрочных негативных последствий для жертв киберзапугивания достаточно обширен. Среди краткосрочных последствий отмечают: сильные негативные эмоции (гнев, боль, печаль, смущение, тревога); депрессивные состояния; снижение успеваемости; трудности с концентрацией внимания; тревожное поведение; психосоматические проблемы; социальная изоляция и нарушение способности формировать новые социальные отношения; самобичевание; страх; суицидальные мысли [2; 10; 26].

Как максимально значимые долгосрочные последствия кибервиктимизации авторы выделяют:

1. Нарушение психического здоровья, включая депрессию, социальную тревожность, склонность к самоубийству [25; 26].
2. Снижение самооценки жертвы, нарушение идентичности [14].
3. Социальная изоляция от сетей и сверстников [5; 12].



4. Нарушение способности формировать новые социальные отношения [10].

5. Девиантное поведение [5].

Данные о преимуществах выстроенных в рамках киберзапугивания моделей поведения [11] говорят о том, что не только поведение жертвы, но и агрессора закрепляется и продолжает оставаться успешной стратегией для улучшения его социального статуса [8; 22], при возрастании со временем нечувствительности к страданиям других [21].

С учетом того, что в киберзапугивании участвуют многие дети, страдают не только преступники и жертвы, но и свидетели, которые просматривают негативные онлайн-сообщения и вредоносные видеоклипы, попадая в ловушку моральной дилеммы, и которые, в свою очередь, могут пересылать их другим людям в качестве развлечения. Получая одобрение группы сверстников и популярность в сети, через процесс морального отчуждения, они продолжают использовать этот метод отношений с другими как средство получения признания на протяжении всей жизни, что приводит к нарушению психического здоровья, социальной некомпетентности и антиобщественному поведению [8; 9].

Рассматривая виктимизацию через киберзапугивание ряд авторов обратили внимание, что явление имеет более широкий охват, чем общее образование. Исследование A. Arafat, S. Senosy (2017) показывают, что киберагрессия присутствует в профессиональном образовании и даже в рамках трудовых отношений [4].

Таким образом, из-за глобального присутствия платформ социальных сетей и цифрофикации в жизни современного человека и распространенности агрессивного онлайн-поведения, такого как кибербуллинг, появляется острая потребность в исследованиях киберзапугивания в том числе в секторе профессионального образования.

**Методология и методы исследования.** Исследование проводилось с использованием сети интернет, в рамках которого была оформлена гугл форма с вопросами о кибербуллинге. Респондентам задавались вопросы, по аналогии с исследованием P. L. Lindfors, R. Kaltiala-Heino, A. H. Rimpelä [18], сформулированные следующим образом: 1) В течение последнего года подвергались ли вы травле по мобильному телефону или через Интернет? Предлагались четыре варианта ответа: а) несколько раз в неделю, б) примерно раз в неделю, в) реже одного раза в неделю, и г) никогда. 2) Если над вами издевались по мобильному телефону или через Интернет, насколько они мешали вашей жизни? Предлагались четыре варианта ответа: а) издевательства серьезно влияли на мое здоровье, б) издевательства не очень сильно влияли на мое здоровье, в) издевательства были несерьезными, и d) надо мной не издевались. 3) За последний год над вашими друзьями или приятелями издевались по мобильному телефону или через Интернет? Предлагались пять вариантов ответов: а) нет, б) один из моих друзей подвергался издевательствам, в) от 2 до 3 моих друзей подвергались издевательствам, г) 4 или более моих друзей подвергались издевательствам, и д) у меня нет друзей. Те, кто положительно отвечал на данный вопрос (варианты б, с или d) были определены как свидетели киберзапугивания. 4) Вы запугивали или участвовали в запугивании других по мобильному телефону или в Интернете в течение последнего года? Предлагались четыре варианта ответа: а) несколько раз в неделю, б) примерно раз в неделю, в) реже одного раза в неделю, и г) никогда.

В исследовании приняли участие школьники старших классов (14–17 лет) – 65 человек (Г1), учащиеся профессиональных училищ (14–17 лет) – 46 че-



ловек (Г2), студенты вуза (17–19 лет) – 45 человек (Г3). Общая выборка 156 человек. Из них 63 мальчика и 93 девочки. Полороловое распределение в группах было равным: мальчиков ответивших на вопросы в каждой группе меньше, чем девочек. При анализе ответов выделялись три измеряемых аспекта киберзапугивания: кибер-жертва, кибер-агрессор, свидетели киберзапугивания друзей.

**Анализ результатов.** 31 % подростков указали на присутствие хотя бы одного из измеряемых аспектов киберзапугивания (кибер-жертва, кибер-агрессор, свидетели киберзапугивания друзей). При ответе на первый вопрос большинство из положительно ответивших на данный вопрос отмечали, что сталкивались с киберзапугиванием примерно 1 раз в неделю. Чаще чем 1 раз в неделю сталкивались 7 % респондентов. При этом достоверно выше ( $p < 0,05$ ) количество подростков сталкивающихся с киберзапугиванием среди возрастной группы 14–17 лет по сравнению с группой 17–19 летних. Достоверной разницы между группами Г2 и Г3 не обнаружено. Таким образом, наблюдается возрастная разница столкновения с киберзапугиванием, при отсутствии разницы, связанной с типом учебного заведения (школа или профессиональное училище). При этом чаще всего те, кто отмечал, что сталкивался с кибербуллингом выступали в роли свидетелей киберзапугивания (из ответов на вопрос 3). По данному параметру не было различий между возрастными группами. При анализе ответов на первый вопрос также наблюдается полороловая разница среди подростков группы 17–19 летних. Так девочки достоверно ( $p < 0,05$ ) реже становились жертвами киберзапугивания. Отвечая на 2 вопрос, о влиянии киберзапугивания на жизнь подростков наблюдается достоверная разница по половому ( $p < 0,01$ ) и возрастному ( $p < 0,05$ )

признаку, однако достоверной разницы между группами Г2 и Г3 не обнаружено. Отметим, что доля подростков, которые воспринимали киберзапугивание как очень серьезное и тревожное явление, которое значимо влияло на их жизнь, была достаточно большой (24 % из тех, кто подвергался запугиванию). При этом девочки достоверно ( $p < 0,05$ ) чаще воспринимали последствия киберзапугивания как значимо влияющие на их жизнь. Возрастные различия в восприятии последствий киберзапугивания соответствовали предыдущему распределению: максимально остро и болезненно на киберзапугивание реагировали респонденты возрастной группы 14–17 лет по сравнению с группой 17–19 летних. Достоверной разницы между группами Г2 и Г3 не обнаружено. Анализ ответов на вопрос 4 позволяет сделать выводы, что мальчики чаще выступают в роли кибер-агрессора ( $p < 0,05$ ), чем девочки. Достоверно ( $p < 0,05$  с группами девочек 14–17 лет и  $p < 0,01$  с группами мальчиков) реже всего в роли кибер-агрессора выступали девочки возрастной группы 17–19 лет. При сравнении девочек групп Г2 и Г3 также появляется достоверная разница ( $p < 0,05$ ). Девочки группы Г3 (профессиональное училище) чаще выступают в роли кибер-агрессора. Среди групп мальчиков максимально роль кибер-агрессора присутствует в возрастном диапазоне 14–17 лет.

**Обсуждение результатов.** Таким образом, распространенность киберзапугивания составляет 31 %. Важным моментом выступает вывод, что участники исследования могут подвергаться киберзапугиванию одновременно по разным каналам. Это приводит к необходимости в рамках коррекционной и профилактической работы принимать во внимание подверженность риску стать свидетелем киберзапугивания друга (особенно у девочек, которые более склонны к эм-



пации). Анализ данных других исследований киберзапугивания [12; 18] показывают более низкий процент вовлечения подростков. Это может быть объяснено как спецификой исследования, так и общим напряжением в обществе в связи с пандемией, переносом общения между подростками в онлайн формат.

Важным фактором выступает самооценка киберзапугивания как очень серьезного и тревожного явления, которое значительно влияет на жизнь подростков. Это требует включения в профилактические и коррекционные программы мероприятий, направленных на коррекцию психоэмоционального состояния подростков и развитие навыков совладания со стрессом.

Отметим также взаимосвязь между возрастом и виктимизацией в результате киберзапугивания: наблюдается снижение случаев киберзапугивания с возрастом. Разница в полоролевой специфике киберзапугивания также заметна: девочки чаще сталкиваются с киберзапугиванием через друзей и значительно реже выступают в роли кибер-агрессора. Мальчики значительно чаще выступают в роли кибер-агрессора и кибер-жертвы. Эти данные совпадают с исследованиями других авторов (P. L. Lindfors, R. Kaltiala-Heino, A. H. Rimpelä 2012 [18]; M. Krešić Ćorić, A. Kaštelan 2020 [16]) и могут быть объяснены психологическими и физиологическими изменениями, связанными с подростковым возрастом.

Таким образом, виктимизация киберзапугиванием происходит в разных возрастных группах. Профессиональное образование не свободно от данного явления, и, не смотря на некоторое снижение актуальности вопроса, потребность в психолого-педагогических программах по профилактике киберзапугивания и коррекции последствий крайне высока.

**Технологии предотвращения и коррекции последствий киберзапугивания.** В образовательной среде меры по борьбе с издевательствами и киберзапугиванием обычно включают общешкольный подход с учетом таких факторов, таких как семья и школьное сообщество. Многие образовательные учреждения внедряют программы развития эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков как средство снижения буллинга между подростками. Как средство работы с жертвами травли популярным становится использование технологий удаленного вмешательства с помощью приложения для жертв киберзапугивания [23].

Обзор успешных типов вмешательств в ситуации кибербуллинга как ключевые компоненты в снижении издевательства, определили: создание общешкольной политики против буллинга; создание атмосферы сотрудничества в школе с упором на позитивные отношения и активное участие учащихся в определении политики школы; встречи/семинары с родителями; службы медиации [5].

Finne et al. утверждают, что необходима некоторая форма реабилитации, позволяющая изменить атмосферу в классе [13]. Их модель реабилитации в ситуации буллинга и кибербуллинга состоит из трех шагов:

1. Повышение авторитета учителя, при демонстрации последним однозначного негативного отношения к явлению;
2. Создание поддерживающего школьного сообщества, которое способствует дружбе и просоциальному поведению.
3. Обеспечение повышения социальной компетентности и развитие эмоциональной компетентности для всего класса.

C. Audrin, C. Vlaya (2020) в своем исследовании подчеркивают важность создания безопасной и заботливой образовательной среды и предоставления учащимся возможности разрабатывать



стратегии для продвижения и защиты своего социального и эмоционального благополучия [5].

Анализ эффективных вмешательств против виктимизации позволяет выделить несколько обязательных направлений предотвращения и коррекции последствий кибербуллинга.

1. Определение политики образовательного учреждения относительно буллинга и киберзапугивания.

2. Организация тесного сотрудничества педагогов с психологами или школьными социальными работниками, для организации поддержки жертвам киберзапугивания.

3. Проведение семинаров для информирования учащихся о психологических последствиях кибервиктимизации и формирования навыков безопасного поведения в интернете.

4. Тренинги или семинары по формированию адекватной самооценки, активности, психологического благополучия, развития эмоциональной компетентности.

5. Консультирование по принципу «равный-равному», создание служб ме-

диации.

**Выводы.** Имеются убедительные доказательства как преемственности, так и прерывистости киберзапугивания на протяжении всей образовательной жизни. Максимально киберзапугивание присутствует в возрастной группе 14–17 летних. Минимально в киберзапугивание вовлечены девочки из возрастной группы 17–19 летних. Мальчики чаще выступают в роли кибер-агрессоров, в отличие от девочек, не зависимо от возрастной группы. Наблюдается полоролевая специфика кибервиктимизации. Девочки чаще виктимизируются через соперничество друзьям, которые подвергаются киберзапугиванию и значительно реже выступают в роли кибер-агрессора.

На сегодняшний день мало информации о характере успешных и неудачных стратегий преодоления, используемых жертвами киберзапугивания. Это повышает актуальность разработки технологий профилактики, позволяющих вооружить подростков инструментами для безопасной и социально позитивной навигации в Интернете.

### Список источников

1. Андронникова О. О. Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социальнопсихологической депривации ребенка // Перспективы науки и образования. 2019. – № 2 (38). – С. 229–239. doi: 10.32744/pse.2019.2.17
2. Иванова А. К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN518.pdf>
3. Щипанова Д. Е. Кибербуллинг как фактор риска в образовательной среде // Новые информационные технологии в образовании: материалы VIII международной научно-практической конференции, 10–13 марта 2015 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т [и др.]. – Екатеринбург, 2015. – С. 619–623.
4. Arafa A., Senosy S. Pattern and correlates of cyberbullying victimization among Egyptian university students in Beni-Suef, Egypt // The Journal of the Egyptian Public Health Association. – 2017. – Vol. 92 (2). – Pp. 107–115. doi: <https://doi.org/10.21608/epx.2018.8948>
5. Audrin C., Blaya C. Psychological Well-Being in a Connected World: The Impact of Cybervictimization in Children's and Young People's Life in France // Frontiers in psychology, 2020 – Vol. 11. – Pp. 1427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01427>
6. Boulton M., Lloyd J., Down J., Marx H. Predicting Undergraduates' Self-Reported Engagement in Traditional and Cyberbullying from Attitudes // Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw. 2012 – Vol.15. – Pp. 141–147.



7. *Cassidy W., Faucher C., Jackson M.* Cyberbullying at University in International Contexts. Routledge; London, UK. 2018.
8. *Colliety P., Royal C., Cowie H.* The unique role of the school nurse in the holistic care of the bully // Br. J. Sch. Nurs. 2016. – Vol. 11. – Pp. 443–449. doi: 10.12968/bjns.2016.11.9.443.
9. *Condeza R., Gallardo G., Pérez P. R., Gallardo G., Pérez P. R.* Experiences of Cyberbullying at a Chilean University: The Voices of Students. URL: <https://www.taylorfrancis.com/>
10. *Cowie H., Myers C.-A.* Bullying among University Students: Cross-National Perspectives. Routledge; London, UK. 2016.
11. *Faucher C., Jackson M., Cassidy W.* Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts, and Perspectives. URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2014/698545/>
12. *Ferrara P., Ianniello F., Villani A.* et al. Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem // Ital J Pediatr 2018. – Vol. 44. – Pp.14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0446-4>
13. *Finne J., Roland E., Svartdal F.* Relational rehabilitation: Reducing the harmful effects of bullying // Nord. Stud. Educ. 2018. – Vol. 38. – Pp. 352–367. doi: 10.18261/issn.1891-2018-04-05.
14. *Hamm M. P., Newton A. S., Chisholm A., Shulhan J., Milne A., Sundar P.* et al. Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: a scoping review of social media studies // JAMA Pediatr. 2015. – Vol. 169 (8) – Pp. 770–7.
15. *Jenaro C., Flores N., Frias C. P.* Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate // Aggress. Violent Behav. 2018. – Vol. 38. – Pp. 113–122. doi: 10.1016/j.avb.2017.12.003.
16. *Krešić Ćorić M., Kaštelan A.* Bullying through the Internet – Cyberbullying // Psychiatria Danubina, 2020. – Vol. 32 (Suppl 2). – Pp. 269–272.
17. *Larranaga E., Yubero S., Navarro R., Ovejero A.* Cyberbullying at University in International Contexts. Routledge; New York, NY, USA: 2019. From traditional bullying to cyberbullying: Cybervictimization among higher education students; pp. 99–111.
18. *Lindfors P. L., Kaltiala-Heino R. & Rimpelä A. H.* Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study // BMC Public Health, 2012. – Vol. 12. Pp. 1027. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1027>
19. *Myers C. A., Cowie H.* Cyberbullying across the Lifespan of Education: Issues and Interventions from School to University // International journal of environmental research and public health, 2019. – Vol. 16 (7). – Pp. 1217. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
20. *Olweus D.* Cyberbullying: An overrated phenomenon? // Eur. J. Dev. Psychol. 2012. – Vol. 9. – Pp. 520–538. doi: 10.1080/17405629.2012.682358
21. *Pörhölä M.* Do the Roles of Bully and Victim Remain Stable from School to University? Theoretical Considerations. Routledge; London, UK: 2016.
22. *Purdy N., York L.* A critical investigation of the nature and extent of cyberbullying in two post-primary schools in Northern Ireland // Pastor. Care Educ. 2016. – Vol. 34. – Pp.13–23. doi: 10.1080/02643944.2015.1127989.
23. *Ranney M. L., Pittman S. K., Moseley I., Morgan K. E., Riese A., Ybarra M., Cunningham R., Rosen R.* Cyberbullying Prevention for Adolescents: Iterative Qualitative Methods for Mobile Intervention Design // JMIR formative research, 2021. – Vol. 5 (8). – Pp. e25900. DOI: <https://doi.org/10.2196/25900>
24. *Rao J., Wang H., Pang M., Yang J., Zhang J., Ye Y., Chen X., Wang S., Dong X.* Cyberbullying perpetration and victimisation among junior and senior high school students in Guangzhou, China. // Injury prevention: journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention, 2019. – Vol. 25 (1). – Pp. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042210>



25. *Rivers I.* Bullying Among University Students: Cross-national Perspectives. Routledge; London, UK: 2016. Homophobic and transphobic bullying in universities; pp. 48–60.

26. *Schenk A. M., Fremouw W. J.* Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students // *J. Sch. Violence*. 2012. – Vol. 11. – Pp. 21–37. doi: 10.1080/15388220.2011.630310.

27. *Schultze-Krumbholz A., Gobel K., Scheithauer H., Brighi A., Guarini A., Tsorbatzoudis H., Barkoukis V., Pyzalski J., Plichta P., Del Rey R., et al.* A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data from Six European Countries// *J. Sch. Violence*. 2015. – Vol. 14. – Pp. 47–65. doi: 10.1080/15388220.2014.961067.

## References

1. *Andronnikova O. O.* Ontogenetic victimization of personality in the situation of sociopsychological deprivation of the child. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 38 (2), pp. 229–239. doi: 10.32744/pse.2019.2.17

2. *Ivanova A. K.* Bullying and Cyberbullying as a Phenomenon of the Educational Environment: Examples of Modern Problem Research. *World of Science Internet Journal*. 2018, no. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN518.pdf>

3. *Shchipanova D. E.* Cyberbullying as a risk factor in the educational environment // *New information technologies in education: materials of the VIII international scientific and practical conference, March 10–13, 2015, Yekaterinburg / Ros. state prof.-ped. un-t [and others]*. Yekaterinburg, 2015. pp. 619-623.

4. *Arafa A., Senosy S.* Pattern and correlates of cyberbullying victimization among Egyptian university students in Beni-Suef, Egypt. *The Journal of the Egyptian Public Health Association*, 2017, no. 92 (2), pp. 107–115. Doi: <https://doi.org/10.21608/epx.2018.8948>

5. *Audrin C., Blaya C.* Psychological Well-Being in a Connected World: The Impact of Cybervictimization in Children's and Young People's Life in France. *Frontiers in psychology*, 2020, Vol. 11, p. 1427. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01427>

6. *Boulton M., Lloyd J., Down J., Marx H.* Predicting Undergraduates' Self-Reported Engagement in Traditional and Cyberbullying from Attitudes. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 2012, Vol.15, pp.141–147.

7. *Cassidy W., Faucher C., Jackson M.* Cyberbullying at University in International Contexts. Routledge; London, UK: 2018.

8. *Colliety P., Royal C., Cowie H.* The unique role of the school nurse in the holistic care of the bully. *Br. J. Sch. Nurs.* 2016, Vol. 11, pp. 443–449. doi: 10.12968/bjsn.2016.11.9.443.

9. *Condeza R., Gallardo G., Pérez P. R., Gallardo G., Pérez P. R.* Experiences of Cyberbullying at a Chilean University: The Voices of Students. URL: <https://www.taylorfrancis.com/>

10. *Cowie H., Myers C.-A.* Bullying among University Students: Cross-National Perspectives. Routledge; London, UK: 2016.

11. *Faucher C., Jackson M., Cassidy W.* Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts, and Perspectives. URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2014/698545/>

12. *Ferrara P., Ianniello F., Villani A.* et al. Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem. *Ital J Pediatr*, 2018, Vol. 44, p.14. doi: <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0446-4>

13. *Finne J., Roland E., Svartdal F.* Relational rehabilitation: Reducing the harmful effects of bullying. *Nord. Stud. Educ.* 2018, Vol. 38, pp. 352–367. doi: 10.18261/issn.1891-2018-04-05.



14. Hamm M. P., Newton A. S., Chisholm A., Shulhan J., Milne A., Sundar P. et al. Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: a scoping review of social media studies. *JAMA Pediatr.* 2015, Vol.169 (8), pp.770–7.
15. Jenaro C., Flores N., Frias C. P. Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggress. Violent Behav.* 2018, Vol.38, pp. 113–122. doi: 10.1016/j.avb.2017.12.003.
16. Krešić Ćorić M., & Kaštelan A. Bullying through the Internet – Cyberbullying. *Psychiatria Danubina*, 2020, Vol. 32 (Suppl 2), pp. 269–272.
17. Larranaga E., Yubero S., Navarro R., Ovejero A. Cyberbullying at University in International Contexts. Routledge; New York, NY, USA: 2019. From traditional bullying to cyberbullying: Cybervictimization among higher education students; pp. 99–111.
18. Lindfors P. L., Kaltiala-Heino R. & Rimpelä A. H. Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health*, 2012, Vol. 12, pp. 1027. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1027>
19. Myers C. A., Cowie H. Cyberbullying across the Lifespan of Education: Issues and Interventions from School to University. *International journal of environmental research and public health*, 2019, Vol. 16 (7), pp. 1217. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
20. Olweus D. Cyberbullying: An overrated phenomenon? *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012, Vol. 9, pp. 520–538. doi: 10.1080/17405629.2012.682358
21. Pörhölä M. Do the Roles of Bully and Victim Remain Stable from School to University? *Theoretical Considerations*. Routledge; London, UK: 2016.
22. Purdy N., York L. A critical investigation of the nature and extent of cyberbullying in two post-primary schools in Northern Ireland. *Pastor. Care Educ.* 2016, Vol. 34, pp. 13–23. doi: 10.1080/02643944.2015.1127989.
23. Ranney M. L., Pittman S. K., Moseley I., Morgan K. E., Riese A., Ybarra M., Cunningham R., Rosen R. Cyberbullying Prevention for Adolescents: Iterative Qualitative Methods for Mobile Intervention Design. *JMIR formative research*, 2021, Vol. 5 (8), pp. e25900. DOI: <https://doi.org/10.2196/25900>
24. Rao J., Wang H., Pang M., Yang J., Zhang J., Ye Y., Chen X., Wang S., Dong X. Cyberbullying perpetration and victimisation among junior and senior high school students in Guangzhou, China. *Injury prevention : journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 2019, Vol. 25 (1), pp. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042210>
25. Rivers I. *Bullying Among University Students: Cross-national Perspectives*. Routledge; London, UK: 2016. Homophobic and transphobic bullying in universities; pp. 48–60.
26. Schenk A. M., Fremouw W. J. Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *J. Sch. Violence.* 2012, Vol. 11, pp. 21–37. doi: 10.1080/15388220.2011.630310.
27. Schultze-Krumbholz A., Gobel K., Scheithauer H., Brighi A., Guarini A., Tsorbatzoudis H., Barkoukis V., Pyzalski J., Plichta P., Del Rey R., et al. A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data from Six European Countries. *J. Sch. Violence.* 2015, Vol. 14, pp. 47–65. doi: 10.1080/15388220.2014.961067.

### Информация об авторах

**Андронникова О. О.** – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, e-mail: [andronnikova\\_69@mail.ru](mailto:andronnikova_69@mail.ru), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>



### **Information about the Authors**

**O. O. Andronnikova** – candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: andronnikova\_69@mail.ru, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>

Статья поступила в редакцию 20.01.2022; одобрена после рецензирования 15.01.2022; принята к публикации 15.01.2022.

The article was submitted 20.01.2021; approved after reviewing 15.01.2022; accepted for publication 15.01.2022.



## АВТОРАМ

### Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в образовании.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к рукописям статей:

3.1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город, ORCID; название статьи (заглавными буквами); аннотация (не менее 1000 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 15 источников, не включая нормативные документы и публицистические сайты), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

Сформировать References. Образец:

*Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I.* Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. *Advances in Physiological Sciences*, 2019, vol. 50 (1), pp. 75–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.1134/S0301179819010090>

3.5. Статьи отправлять по адресу: [vestnik.ped.innov@gmail.com](mailto:vestnik.ped.innov@gmail.com)

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <https://www.vestnik-pi.ru>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.