

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

4/2024

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.Т. Абдраева, доктор филологических наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A.T. Abdraeva, Dr. Sci. (Philolog.), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
Н. С. Макарова, доктор педагогических наук, доцент, Омск
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург
Л. Н. Рулиене, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск
Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)
М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж
Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Урал-Пресс» – 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2024
© Сибирский педагогический журнал, 2024

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

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

N. S. Makarova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk

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

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

L. N. Ruliene, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude

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

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

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

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

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

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

T. T. Shchelina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Arzamas

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

Founder: FSБEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Ural-Press” – 40633

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

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

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2024
© Siberian Pedagogical journal, 2024

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Ломоносов А. В., Ромм Т. А. Портрет профильного проректора по воспитательной работе в образовательных организациях высшего образования 7

Сахаров А. В., Опарин Р. В., Арбузова Е. Н., Луканина С. Н., Makeev A. A., Loshenko V. I. Создание и функционирование информационно-насыщенного пространства биолого-экологического образования Технопарка «Кванториум» в условиях интеграции взаимодействия школы и педувуза 16

Шишарина Н. В. Идеи коллаборации и конвергенции в воспитании: к сущности понятий 27

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Karantysh G. V., Guterman L. A., Martinez Polanco T. Применение логопедических приемов при обучении русскому языку испаноговорящих студентов 35

Melyakova O. A. Особенности дистанционных образовательных технологий в рамках реализуемых ФГОС 47

Kazanskaya E. V., Lavrova I. A. Корпусной текстоцентрический подход к актуализации научного дискурса в процессе формирования языковой профессиональной личности студентов лингвистических специальностей 55

Alferenko D. A. Основные положения концепции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа 66

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Bystrushkin S. K., Shchemirskaya O. A., Mikitjuk N. V. Влияние личностных, психофункциональных качеств обучающихся на формирование профессиональных навыков изобразительной деятельности 77

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Lomonosov A. V., Romm T. A. Portrait of a profile vice-rector for educational work in educational organizations of higher education 7

Sakharov A. V., Oparin R. V., Arbuzova E. N., Lukanina S. N., Makeev A. A., Loshenko V. I. Creation and functioning of the information-rich space of biological and ecological education of the Technopark "Quantorium" in the conditions of integration of interaction between schools and pedagogical university 16

Shisharina N. V. Ideas of collaboration and convergence in education: to the essence of concepts 27

PROFESSIONAL TRAINING

Karantysh G. V., Guterman L. A., Martinez Polanco T. Application of speech therapy techniques in teaching russian language to spanish-speaking students 35

Melyakova O. A. Features of distance educational technologies within the framework implemented by the Federal State Educational Standard 47

Kazanskaya E. V., Lavrova I. A. A corpus-based text-centric approach to the scientific discourse actualization in the process of forming the professional language personality of linguistic specialties students 55

Alferenko D. A. The main provisions of the concept of the socio-pedagogical system for the development of human capital of a teacher training college student 66

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Bystrushkin S. K., Shchemirskaya O. A., Mikitjuk N. V. The influence of personal, psychofunctional qualities on the formation of professional skills in the visual arts activities 77

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Рязанцев А. И., Гребенникова И. Н. Кардиологическая и психофизиологическая реакция школьников с разными типами центральной гемодинамики на продолжительную физическую нагрузку 86

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Сидорчук С. Д. Формирование и подготовка кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг 98

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Тюлина А. С. Реализация в ведомственном вузе технологии контекстного обучения в формировании профессионально-правовой культуры курсантов 107

Исхаков Р. Х. Трансформация компетенций студентов педагогического вуза при организации профессионально-мобильной практики 115

Царев Ю. В. Возможности информационной системы Teams в создании цифрового следа студентов-первокурсников 125

HEALTH-SAFETY ACTIVITIES

Ryazantsev A. I., Grebennikova I. N. Cardiological and psychophysiological reaction of schoolchildren with different types of central hemodynamics to prolonged physical activity 86

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Sidorchuk S. D. Formation and training of the staff of preschool institutions of Western Siberia in the 1920s–1930s 98

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Tyulina A. S. Implementation of contextual learning technology in the formation of professional and legal culture of cadets at a departmental university 107

Iskhakov R. H. Transformation of the competencies of students of a pedagogical university in the process of organizing professional and mobile practice 115

Tsarev Yu. V. The possibilities of the Teams information system in creating a digital footprint of first-year students 125

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.01

Портрет профильного проректора по воспитательной работе в образовательных организациях высшего образования

Ломоносов Александр Викторович¹, Ромм Татьяна Александровна^{2,3}

¹ Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия

² Центр воспитания и развития личности РАО, Москва, Россия

³ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Введение в проблему. Решение задач воспитания в высшей школе сопровождается расширением субъектов организации данной деятельности. В высших учебных заведениях стали появляться должности на уровне проректора, который ответственен за воспитательную работу. С практической точки зрения важно рассмотреть акторов реализации программ воспитания в высшем учебном заведении на уровне организации.

Цель статьи – анализ функционала организаторов воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях. Методологию исследования составили системный, личностно-деятельностный подходы, а также аналитико-синтетические теоретические методы, методы сравнения, обобщения и систематизации. В качестве самостоятельной базы исследования выступили официальные сайты ста высших учебных заведений, которые вошли в рейтинг лучших вузов России RAEX-100 в 2022 г.

Результаты исследования. Выделены три группы должностных профилей проректоров по воспитательной в зависимости от сопутствующего функционала; установлены особенности гендерной и возрастной дифференциации лиц, ответственных за указанную работу.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволили создать усредненный портрет ответственного за воспитательную работу в высшем учебном заведении на современном этапе. Воспитательная работа в вузе напрямую влияет на качество подготовки высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: воспитательная работа; проректор; образовательные организации высшего образования; программа воспитания

Для цитирования: Ломоносов А. В., Ромм Т. А. Портрет профильного проректора по воспитательной работе в образовательных организациях высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.01>

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках проекта «Разработка теоретических и практических основ проведения воспитательной работы в высших учебных заведениях в современных условиях», который реализуется в рамках государственного задания Российской Академии Образования № 075-0146-22-00

Portrait of a Profile Vice-Rector for Educational Work in Educational Organizations of Higher Education

Alexander V. Lomonosov¹, Tatiana A. Romm^{2, 3}

¹ Information Center of the Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

² Center of Upbringing and Personal Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

³ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Introduction to the problem. The solution of educational tasks in higher education is accompanied by the expansion of subjects of organization of this activity. In higher education institutions there began to appear positions at the level of vice-rector, who is responsible for educational work. From the practical point of view it is important to consider the actors of the implementation of educational programs in higher education at the level of organization

The purpose of the article is to analyze the functionality of the organizers of student youth education in higher education institutions. The research methodology was based on systemic, personal-activity approaches, as well as analytical and synthetic theoretical methods, methods of comparison, generalization and systematization. The official websites of one hundred higher education institutions, which were included in the rating of the best Russian universities RAEX-100 in 2022, served as an independent base for the study.

The results of the study. Three groups of job profiles of educational vice-rectors depending on the accompanying functionality were identified; the peculiarities of gender and age differentiation of persons responsible for the specified work were established.

Conclusion. The results of the conducted research allowed us to create an average portrait of the person responsible for educational work in a higher education institution at the present stage. Educational work in higher education institution directly affects the quality of training of highly qualified personnel.

Keywords: educational work; vice-rector; educational organizations of higher education; program of education

For citation: Lomonosov, A. V., Romm, T. A., 2024. Portrait of a profile vice-rector for educational work in educational organizations of higher education. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.01>

Acknowledgements: The publication was prepared within the framework of the project “Development of theoretical and practical foundations of educational work in higher educational institutions in modern conditions”, which is realized under the state assignment of the Russian Academy of Education No. 075-0146-22-00.

Введение. Постановка проблемы. Процесс воспитания в высшей школе находится в центре внимания исследователей и практиков. Актуальность обоснована рядом положений Федерального закона №403–ФЗ, которые начали действовать с 1 июня 2020 года, помимо этого, закон «Об образовании» №273–ФЗ также четко фиксирует две

составляющие образования – воспитание и обучение. Значительную роль в формировании молодого специалиста играет система воспитания в высшей школе. При этом отметим, что в высших учебных заведениях стали появляться должности на уровне проректора, который ответственен за воспитательную работу. В связи с этим

система воспитания трансформируется и представляет собой комплекс организационных структур, способствующих развитию и совершенствованию студенческой молодежи. Для поддержки инициатив студенческих команд в рамках федерального проекта «Развитие системы поддержки молодежи («Молодежь России»)» национального проекта «Образование» не первый год Федеральным агентством по делам молодежи проводится Всероссийский конкурс молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования. Данный конкурс позволяет привлечь дополнительные инвестиции в высшее учебное заведение на развитие студенческого потенциала, что в свою очередь положительно влияет на клиентский капитал высшего учебного заведения [1]. Для организации участия в таком роде конкурсов в образовательной организации возможен системный подход, а следовательно, ректором может быть поставлена задача ответственному члену ректората по достижению результатов.

Исследования последних лет обращают внимание не только на актуализацию и проблематизацию указанной деятельности в вузе, но и на отдельные аспекты ее реализации в конкретных условиях деятельности организации высшего образования (Н. Н. Киселев, Т. А. Ромм, М. В. Шакурова и др.): теоретические и методические основы воспитания в организации высшего образования, роль и место организаторов (кураторов, наставников) этой деятельности в студенческой среде, учет специфики вуза в разработке содержания воспитательной работы и т. п. [2; 3; 4; 5].

С практической точки зрения является важным рассмотреть акторов реализации программ воспитания в высшем учебном заведении на уровне организации. Предложенная Министерством науки и высшего образования РФ «Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования» [6] и методические рекомендации по

разработке рабочих программ воспитания на основе данной программы [7] будут адаптированы профильным проректором исходя из уникальной управленческой структуры каждого вуза и имеющихся личностных компетенций.

Так, в работе Ю. Н. Бережной и В. А. Гуртова рассматривается возрастной критерий для групп руководителей в высших учебных заведениях – ректоры, деканы, заведующие кафедрами [8]. Исследователями зафиксирована тенденция сокращения численности в старшей возрастной группе (более 65 лет) для ректоров и увеличение для деканов и заведующих (2002–2008 гг. период наблюдения). Функционал, а также усредненный портрет российского и зарубежного ректора на примере 93 российских и зарубежных руководителей представлен в работе авторов под руководством П. А. Жданова [9].

В зарубежной научной литературе вопрос портрета руководителей образовательных учреждений поднимается регулярно: исследователями Индонезии (S. Wakit, M. Dacholfany, A. Wahab, Z. Muhja, Y. Suharyat, M. Nursikin, D. Supriatna) представлен образ управленца в сфере высшего образования с учетом религиозных особенностей [10]. Работа по анализу кандидатов на пост ректора румынского университета учитывает их социальный портрет, а также стратегии развития организации (C. Clipa, N. Florea, S. Nestian, S. Tita) [11]. Традиционно усредненная информация по лицам, принимающим решения, публикуется в сборниках и ежегодных отчетах о высшем образовании (N. Varghese, J. Panigrahi) [12]. Отдельно отметим вектор, который направлен на управление на основе данных. Как следствие, оцифровка всех показателей группы, в которую уже входит не только управленческое звено вуза и преподаватели, но также и студенты (O. Farrell) [13].

Команда проректоров в целом рассматривалась в работах С. Д. Резника и др. [14].

Относительно проректоров по воспитательной работе и социальному развитию можно выделить волатильность их численности: 19,5 % вузов в РФ, в которых есть указанная должность на 1998 год; 54,5 % – 2006 г.; 27,2 % – 2012 г.; 45,2 % – 2018 г. При этом анализ гендерного признака, возраста и функционала профильного проректора остался за рамками исследования.

Отметим, что большая часть исследований ориентирована на первое лицо высшего учебного заведения, в то же время портрет профильного проректора по воспитанию в высшей школе представлен в совокупности проректорской группы, что не позволяет выявить отличительные особенности ответственного за организацию воспитания.

Данный краткий обзор не исчерпывает всего многообразия вопросов, требующих дальнейшего разрешения на уровне методологии, теории и методики воспитания в системе высшего образования.

Цель статьи – исследовать и представить информацию об организаторах воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях в различных разрезах: анализ функционала в аспекте совмещения основной и дополнительной нагрузки, гендерного признака и возраста проректоров.

Методология исследования. Исследование в рамках данной статьи базируется на принципах и подходах российских исследователей, которые разделяют системный подход к воспитательной деятельности студентов и допускают наличие ответственного лица за воспитательную систему на уровне организации. В качестве самостоятельной базы исследования выступили официальные сайты ста высших учебных заведений, которые вошли в рейтинг лучших вузов России RAEX-100 в 2022 году. Данная выборка является репрезентативной, включает в себя 14,32 % всех головных вузов Российской Федерации и исполь-

зуется исследователями (О. Ю. Брюхова, Н. Н. Старцева) для анализа практик российских высших учебных заведений [14]. В ходе работы акцент был сделан на сотрудников, ответственных за воспитательную работу, находящихся в прямом подчинении у первого лица высшего учебного заведения – их пол, возраст, наличие или отсутствие ученой степени, область научных интересов. При работе с собранными данными были использованы комплексно аналитико-синтетические теоретические методы, методы сравнения, обобщения и систематизации.

Результаты исследования. Обсуждение. По результатам первичного анализа официальных результатов выборки были исключены следующие высшие учебные заведения по причине отсутствия информации об ответственном лице за воспитательную работу организации: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербургский горный университет, Московский государственный медико-стоматологический университет имени А. И. Евдокимова Минздрава России, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России, Академия социального управления.

Выделено три группы лиц, ответственных за воспитательную работу в зависимости от сопутствующего функционала в высшем учебном заведении.

Первая группа *«Профильная воспитательная работа»*. Основной вектор деятельности направлен на воспитательную работу. Формулировка должности и функционал четко определяют вектор деятельности и ответственность. Данная группа является наиболее функциональной с позиций решения поставленных воспитательных задач, представлена в виде должностей:

– проректор по молодежной политике (28 вузов)¹;

– проректор по молодежной политике и воспитательной работе/деятельности (21 вуз)²;

– проректор по воспитательной работе / и социальным вопросам (18 вузов)³.

Помимо перечисленных должностей встречаются такие позиции, как: проректор по работе с талантливой молодежью (со студентами) в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова и в Российском университете дружбы народов, а также пост проректора по воспитательной и социально-психологической работе в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Юго-Западный государственный университет в Курске формулирует в штатном расписании должность проректора по молодежной политике, социальной работе и комплексной безопасности.

Вторая группа «*Профильная воспитательная работа с дополнительной нагрузкой*» представлена высшими учебными заведениями, которые допускают совмещение воспитательной работы с задачами по связям с общественностью, представлению вуза на рынке международного и дополнительного образования:

– проректор по воспитательной работе, социальному развитию и связям с обще-

ственностью / коммуникативным технологиям⁴;

– проректор по молодежной политике и международному образованию / деятельности, связям⁵;

– проректор по воспитательной работе и дополнительному образованию⁶.

В Высшей школе экономики, Государственном университете управления и Московском государственном строительном университете организаторы воспитания студенческой молодежи в силу особенностей штатного расписания занимают должность проректора без уточнения направленности деятельности.

Уникально представлены комбинации по совмещению должностных обязанностей по воспитательной работе с организацией приема абитуриентов в Санкт-Петербургском государственном университете (проректор молодежной политики и организации приема) и цифровой трансформацией в Пермском национальном исследовательском политехническом университете (проректор по молодежной политике и информатизации).

Третья группа «*Воспитательная работа как дополнительный функционал*». В группу вошли высшие учебные заведения, в которых функции воспитания студентов совмещены либо с учебной деятельностью, либо с развитием человеческого капитала организации:

¹ ВАВТ, ВолгГТУ, ДВФУ, ДГТУ, ИТМО, Казанский ГМУ, КНИТУ–КАИ им. А. Н. Туполева, МАИ, МГУ им. Н. П. Огарёва, МГЮА, МИСиС, МИФИ, МФТИ, МЭИ, ННГУ им. Н. И. Лобачевского, РГГУ, РНИМУ им. Н. И. Пирогова, РХТУ им. Д. И. Менделеева, СВФУ им. М. К. Аммосова, СибГМУ, СКФУ, СПбГАСУ, СФУ, ТИУ, УГНТУ, ЮРГПУ им. М. И. Платова, ЮУрГУ.

² БГТУ им. В. Г. Шухова, БелГУ, ВолГУ, ГГТУ, КФУ, МГЛУ, МГОПУ, МГОТУ, МГТУ им. Н. Э. Баумана, МИЭТ, МПГУ, МТУСИ, НГУ, РГАУ–МСХА им. К. А. Тимирязева, РГПУ им. А. И. Герцена, РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, РосНОУ, РЭУ им. Г. В. Плеханова, СГУ, ТОГУ, ТПУ.

³ БГМУ, ВГТУ, ВГУ, КБГУ, КНИТУ, НГТУ, НМИЦ им. В. А. Алмазова, ПетрГУ, ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, СамГМУ, САФУ, СПбГЭУ, ТГАСУ, ТГУ, ТюмГУ, УрФУ, Финуниверситет, ЮФУ.

⁴ КГМУ, МГПУ, СПбГЭТУ «ЛЭТИ», СПбПУ.

⁵ БФУ имени И. Канта, МГИМО, РязГМУ.

⁶ АГУ (Баранул).

- проректор по учебной работе¹;
- проректор по учебной работе и молодежной политике / воспитательной работе²;
- проректор по развитию кадрового потенциала и воспитательной работе³.

В целом данная информация позволяет сделать заключение о том, что воспитательная работа в вузах независимо от профильной принадлежности и направленности подготовки становится значимым направлением деятельности образовательных организаций высшего образования. Разнообразие наименований должности неизбежно сказывается на функционале (зоны ответственности, содержание, структура) ответственного за это руководителя. Причины этого, как отмечают исследователи, связаны, «... во многом, с сохранением рассогласованности представлений о сути воспитательной работы в вузе в профессиональном сообществе. Определенные трудности привно-

сит разобщенность ведомственной, региональной принадлежности вузов. С одной стороны, это является основанием для осуществления вариативности воспитательной работы, с другой – затрудняет формирование единого воспитательного пространства. Предпринимаемые трансформации в организации воспитательной работы в вузе даже при сохранении воспитательных практик в значительной мере изменили, прежде всего, их смысловое и содержательное наполнение» [2, с. 11].

По результатам возрастного анализа (рис. 1) отметим широкий спектр в 35 лет лиц, ответственных за воспитательную работу, среди которых самый распространенный возраст – 41 год (шесть человек), при этом по пять человек в возрасте 33, 38 и 60 лет. Средний возраст составил 43,88 года. Можем сделать вывод, что возраст не является определяющим фактором для данной управленческой задачи.

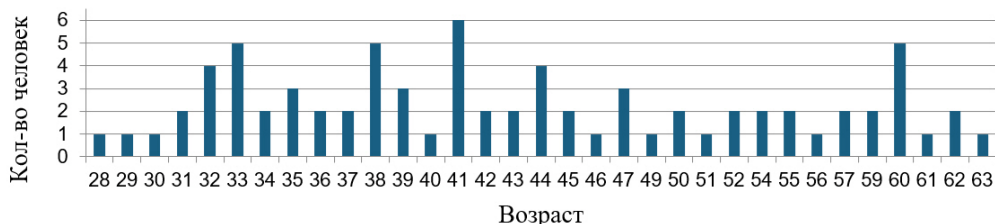


Рис. 1. Распределение лиц, ответственных за воспитание в высших учебных заведениях исследуемой выборки, по возрасту

Ранжирование исследуемых проректоров по полу: 64 % мужчин и 36 % женщин. Обратим внимание на ученую степень проректоров, ответственных за воспитательную работу: половину занимают кандидаты наук, 17 % докторов наук и 33 % – без ученой степени.

Структура выборки по научным обла-

стям проректоров с учеными степенями: экономические 18 %; технические 15 %; педагогические 11 %; медицинские 10 %; социологические 10 %; филологические, юридические по 6 %; политические, психологические по 5 %; биологические, исторические, культурологии, фармацевтические, философские, химические по 2 %. При этом

¹ МИРЭА, СЗГМУ им. И. И. Мечникова, ТУСУР.

² ГСГУ, Государственный университет «Дубна», МГТУ «СТАНКИН» ПИМУ, Сеченовский университет, СтГАУ, УГМУ.

³ СГТУ (Самара).

отметим особенность – область научных интересов проректора, курирующего воспитательную работу, совпадает с профильностью вуза при наличии отраслевой принадлежности, в котором он работает. С одной стороны, данная тенденция способствует наполнению воспитательной работы в вузе профессионально ориентированным содержанием, с другой – указывает на недостаточную компетентность именно в вопросах теории и практики воспитания.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволили создать усредненный портрет ответственного за воспитательную работу в высшем учебном заведении на современном этапе – это мужчина, кандидат экономических наук в возрасте 43 лет, который занимает должность проректора по молодежной политике. Данное представление расширяет знание об управленческом ядре высших учебных заведений, дополняет исследования о портретах ректоров и позволяет сделать следующие выводы.

1. Количество проректоров по воспитательной работе и социальному развитию достигло 95 %: двукратное увеличение по сравнению с 2018 г. связано с рекомендациями Минобрнауки РФ в 2022 году.

2. Средний возраст проректора по воспитательной работе и социальному развитию – 43 года, что существенно меньше среднего возраста проректоров высших учебных заведений по Российской Федера-

ции – 50,9 года [14].

3. Доля женщин на исследуемой должности (36 %) выше, чем проректорского корпуса по стране (27,4 %).

4. Кандидатов наук среди проректоров по воспитательной работе и социальному развитию больше (50 %) в сравнении со всеми проректорами (41,1 %), по докторам наук ситуация обратная: 17 % против 38,3 %.

5. Воспитательная работа в вузе напрямую влияет на качество подготовки высококвалифицированных кадров. При этом у высших учебных заведений, входящих в группы «Профильная воспитательная работа с дополнительной нагрузкой», «Воспитательная работа как дополнительный функционал» и выделенного в рамках данного исследования у ответственного лица, имеет место совмещенный с другими должностными обязанностями функционал, который потенциально мешает сфокусироваться на основной задаче.

6. Эффективная организация воспитательной работы в учреждениях высшего образования на современном этапе требует конвенциональности в понимании ее сущности, упорядочивания функционала и, как следствие, актуализирует вопросы специальной подготовки, повышения компетентности в сфере профессионального воспитания, востребованность в профессиональном подходе к отбору кандидатов на эту должность.

Список источников

1. Ломоносов А. В. Оценка стоимости клиентского капитала высшего учебного заведения (на примере Новосибирского государственного университета экономики и управления) // Сибирская финансовая школа. – 2022. – № 1 (145). – С. 72–80.

2. Шакурова М. В., Селиванова Н. Л., Ромм Т. А. Теоретические и методические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 7–21.

DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2204.01>

3. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2023623427 Российская Федерация. Воспитательная деятельность в университете как ресурс профессиональной подготовки педагогов: заявл. 15.08.2023; опубл. 12.10.2023 / Т. В. Лукина, Т. А. Ромм, Н. В. Кохан; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

4. Разработка теоретических и практиче-

ских основ проведения воспитательной работы в высших учебных заведениях в современных условиях: Аналитический отчет / под ред. Н. Л. Селивановой, Т. А. Ромм, М. В. Шакуровой. – М.: Российская академия образования; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – 326 с

5. Киселев Н. Н. Воспитательный потенциал института кураторства в педагогическом вузе // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 3 (67). – С. 25–33. – DOI: 10.15293/1812-9463.2203.03.

6. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Н. Л. Селиванова [и др.]. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – 36 с.

7. Методические рекомендации по разработке рабочих программ воспитания на основе Примерной программы воспитания в образовательной организации высшего образования: Рекомендовано к изданию Российской академией образования / Н. Л. Селиванова, Т. А. Ромм, П. В. Степанов [и др.]. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – 84 с.

8. Бережная Ю. Н., Гуртов В. А. Динамика распределения возрастных категорий руководителей вузов // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 86–90.

9. Жданов П. А., Тростянская И. Б., Барсуков А. А., Полихина Н. А. Портрет современного

ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 129–158.

10. Wakit S., Dacholfany M., Wahab A., Muhja Z., Suharyat Y., Nursikin M., Supriatna D. The Rector's Transformational Leadership Style at Nahdhatul Ulama College // Halaqa: Islamic Education Journal. – 2022. – Vol. 6, no. 2. – P. 89–102.

11. Clipa C., Florea N., Nestian S., Tita S. Higher education management through the vision of candidates for rector position in Romanian universities // Conference: 11th International management conference “The Role of Management in the Economic Paradigm of the XXIst Century”. – Bucharest, Romania, 2017. – P. 511–523.

12. Varghese N., Panigrahi J. India Higher Education Report 2021: Private Higher Education. 1st Edition. – 2022. – 274 p.

13. Farrell O. From Portfolio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education // Journal of Interactive Media in Education. – 2020. – № 1. – P. 19.

14. Резник С. Д., Сазыкина О. А. Проректоры российского университета: социологический портрет и структурные изменения // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 119–132.

15. Брюхова О. Ю., Старцева Н. Н. Организация профориентационной работы: анализ практик российских вузов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9 (89). – С. 30–36.

References

1. Lomonosov, A. V., 2022. Estimating the value of the client capital of a higher educational institution (on the example of the Novosibirsk State University of Economics and Management). Siberian Financial School, no. 1 (145), pp. 72–80. (In Russ.)

2. Shakurova, M. V., Selivanova, N. L., Romm, T. A., 2022. Theoretical and methodological bases of organization and implementation of educational work in educational institutions of higher education. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 7–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2204.01> (In Russ.)

3. Certificate of state registration of database No. 2023623427 Russian Federation. Educational activity in the university as a resource for professional training of teachers: application.

15.08.2023: published on 12.10.2023 / T. V. Lukina, T. A. Romm, N. V. Kohan; applicant Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Novosibirsk State Pedagogical University” (In Russ.)

4. Development of theoretical and practical foundations of educational work in higher educational institutions in modern conditions: Analytical report. Moscow: Russian Academy of Education. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University Publ., 326 p. (In Russ.)

5. Kiselev, N. N., 2022. Educational Potential of Curatorship in a Pedagogical University. Journal of Pedagogical Innovations, no. 3 (67), pp. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2203.03> (In Russ.)

6. Model program of education in an edu-

- cational organization of higher education, 2023 / O. Yu. Vasilieva, V. S. Basyuk, N. L. Selivanova [et al.]. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 36 p. (In Russ.)
7. Methodical Recommendations for the development of working programs of education based on the sample program of education in the educational organization of higher education / N. L. Selivanova, T. A. Romm, P. V. Stepanov [and others], 2023. Russian Academy of Education. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 84 p. (In Russ.)
8. Berezhnaya, Yu. N., Gurtov, V. A., 2009. Dynamics of the distribution of age categories of university leaders. Higher education in Russia, no. 12, pp. 86–90. (In Russ.)
9. Zhdanov, P. A., Trostyanskaya, I. B., Barsukov, A. A., Polikhina, N. A., 2019. Portrait of a modern rector: necessary competencies in the global scientific and educational market. Educational Issues, no. 2, pp. 129–158. (In Russ.)
10. Wakit, S., Dacholfany, M., Wahab, A., Mu-hja, Z., Suharyat, Y., Nursikin, M., Supriatna, D., 2022. The Rector's Transformational Leadership Style at Nahdhatul Ulama College. Halaqa: Islamic Education Journal, vol. 6, no. 2, pp. 89–102 (In Eng.).
11. Clipa, C., Florea, N., Nestian, S., Tita, S., 2017. Higher education management through the vision of candidates for rector position in Romanian universities. Conference: 11th International management conference “The Role of Management in the Economic Paradigm of the XXIst Century”. Bucharest, Romania, pp. 511–523 (In Eng.).
12. Varghese, N., Panigrahi, J., 2022. India Higher Education Report 2021: Private Higher Education. 1st Edition, 274 p. (In Eng.).
13. Farrell, O., 2020. From Portfolio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education. Journal of Interactive Media in Education, vol. 1, pp. 19. (In Eng.).
14. Reznik, S. D., 2020. Vice-rectors of the Russian University: sociological portrait and structural changes. University management: practice and analysis, vol. 24, no. 1. pp. 119–132. (In Russ.).
15. Bryukhova, O. Yu., 2021. Organization of career guidance work: analysis of the practices of Russian universities. Society: sociology, psychology, pedagogy, no. 9 (89), pp 30–36. (In Russ.).

Информация об авторах

А. В. Ломоносов, кандидат экономических наук, руководитель Информационного центра, Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия

Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор, ведущий аналитик лаборатории современных форм и методов воспитания, Центр воспитания и развития личности РАО, Москва; проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет, tromm@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Alexander V. Lomonosov, Cand. Sci. (Economic), Associate Professor, Head of the Information Center, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Tatiana A. Romm, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Lead analyst at the Laboratory of Modern Forms and Methods of Education, Center of Upbringing and Personal Development, Russian Academy of Education, Moscow; vice-rector for research, Novosibirsk State Pedagogical University, tromm@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 15.06.2024

Принята к публикации 25.07.2024

Submitted 15.06.2024

Accepted for publication 25.07.2024

Научная статья
УДК 378+37.0
DOI: 10.15293/1813-4718.2404.02

Создание и функционирование информационно-насыщенного пространства биолого-экологического образования Технопарка «Кванториум» в условиях интеграции взаимодействия школы и педвуза

Сахаров Андрей Валентинович¹, Опарин Роман Владимирович², Арбузова Елена Николаевна^{1,3}, Луканина Светлана Николаевна¹, Макеев Александр Александрович¹, Лошенко Виталина Игоревна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

²Государственный университет просвещения, Москва, Россия

³Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия

Аннотация. Публикация отражает решение задачи создания функционирующего на основе новейших информационных и коммуникационных и IT-технологий пространства Технопарка для реализации современного биологического и экологического образования в системе «школа – вуз» с использованием ресурсов Технопарка «Кванториум». Авторы исследования обсуждают значимость интеграции современных технологий и ресурсов в образовательный процесс с целью повышения эффективности обучения и практической применимости знаний в данной области.

Цель статьи – описание концепции информационно-насыщенного технологического пространства биолого-экологического образования и принципов ее реализации на базе Технопарка «Кванториум».

Методология исследования строится на принципах разработки учебных курсов и учебно-методического обеспечения к ним, предполагающих подготовку образовательных программ, призванных реализовывать инновационные методы и новейшие технологии в области биологии, биоинженерии, биотехнологии и экологии; использование лабораторных и практических работ, а также масштабное применение биологических и экологических экспериментов на основе использования технических ресурсов Технопарка.

Результаты исследования. В работе подробно анализируются основные компоненты технологического информационно-насыщенного пространства, включая информационные системы, оборудование и программное обеспечение, используемые для разработки курсов обучения и лабораторных работ по эколого-биологической тематике. Также рассматривается роль Технопарка «Кванториум» как центра инноваций и поддержки образовательных проектов, способствующего внедрению современных образовательных технологий.

В своей статье исследователи представляют концепцию инновационного информационно-насыщенного пространства для осуществления на практике биологического и экологического образования. Она основана на мультидисциплинарном комплексном применении всех ресурсов Технопарка «Кванториум». Реализация данной концепции позволит создать эффективную и инновационную информационно-образовательную среду для учеников школ и студентов педвуза, способствующую развитию экологического сознания и подготовке квалифицированных специалистов в области экологии и биологии.

Ключевые слова: информационно-насыщенное пространство; экологическое образование; биологическое образование; система «школа – вуз»; ресурсы Технопарка «Кванториум»; интеграция; современные технологии; информационные системы; инновационная образовательная среда; экологическое сознание

Для цитирования: Сахаров А. В., Опарин Р. В., Арбузова Е. Н., Луканина С. Н., Макеев А. А., Лошенко В. И. Создание и функционирование информационно-насыщенного пространства биолого-экологического образования Технопарка «Кванториум» в условиях интеграции взаимодействия школы и педвуза // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.02>

Финансирование. Работа выполнена в рамках проведения прикладного научного исследования федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» по теме «Проектирование функциональной модели интеграции в системе «школа-вуз» на основе применения ресурсов Технопарка в реализации современного биологического образования» по государственному заданию Минпросвещения РФ на 2024 г. № 073-03-2024-052 от 18.01.2024

Scientific article

Creation and functioning of the information-rich space of biological and ecological education of the Technopark "Quantorium" in the conditions of integration of interaction between schools and pedagogical University

Andrey V. Sakharov¹, Roman V. Oparin², Elena N. Arbuzova^{1, 3}, Svetlana N. Lukanina¹, Alexander A. Makeev¹, Vitalina I. Loshenko¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

²State University of Education, Moscow, Russia

³Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Omsk, Russia

Abstract. The publication reflects the solution of the task of creating a Technopark space functioning on the basis of the latest information, communication and IT technologies for the implementation of modern biological and environmental education in the school-university system using the resources of the Quantorium Technopark. The authors of the study discuss the importance of integrating modern technologies and resources into the educational process in order to increase the effectiveness of learning and the practical applicability of knowledge in this field. The purpose of the article is to describe the concept of an information-rich technological space of biological and environmental education and the principles of its implementation on the basis of the Technopark “Quantorium”. The research methodology is based on the principles of developing training courses and educational and methodological support for them, involving the preparation of educational programs designed to implement innovative methods and the latest technologies in the field of biology, bioengineering, biotechnology and ecology; the use of laboratory and practical work, as well as large-scale application of biological and environmental experiments based on the use of technical resources of the Technopark. The results of the study. The paper analyzes in detail the main components of the technological information-rich space, including information systems, equipment and software used to develop training courses and laboratory work on environmental and biological topics. The role of the Technopark “Quantorium” as a center for innovation and support of educational projects, contributing to the introduction of modern educational technologies, is also considered. In their article, the researchers present the concept of an innovative information-rich space for the practical implementation of biological and environmental education. It is based on the multidisciplinary integrated application of all the resources of the Technopark “Quantorium”. The implementation of this concept will create an effective and innovative information and educational environment for school students and pedagogical university students, contributing to the development of environmental awareness and the training of qualified specialists in the field of ecology and biology.

Keywords: information-rich space; environmental education; biological education; school-university system; resources of the Technopark “Quantorium”; integration; modern technologies; information systems; innovative educational environment; environmental awareness

For citation: Sakharov, A. V., Oparin, R. V., Arbuзova, E. N., Lukanina, S. N., Makeev, A. A., Loshenko, V. I., 2024. Creation and functioning of the information-rich space of biological and ecological education of the Technopark “Quantorium” in the conditions of integration of interaction between schools and pedagogical university. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.02>

Funding. The work was carried out as part of the applied scientific research by the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Novosibirsk State Pedagogical University” on the topic “Designing a functional model of integration in the school-university system based on the use of Technopark resources in the implementation of modern biological education” according to the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2024 No. 073-03-2024-052 dated 01.18.2024

Введение. В настоящее время одной из первостепенных задач современного образования является создание и организация эффективного функционирования информационно-насыщенного пространства биолого-экологического образования в интегрированной модели «школа – вуз» с применением мультидисциплинарных комплексов Технопарка «Кванториум» [1]. В связи с тем что постнеклассический период характеризуется прогрессивным развитием науки и технологий, сохранение природы и биоразнообразия на основе достижений научно-технического прогресса и ресурсов новой образовательной парадигмы становится все более актуальной проблемой [2].

Современные технологии позволяют создавать инновационные образовательные среды, активно привлекающие обучающихся к изучению экологии и биологии. Использование ресурсов такой инновационной площадки, как технопарк, позволит оптимизировать возможности учебной среды для решения образовательных задач в современных социально-экономических условиях [3]. Для того чтобы обеспечить непрерывность образовательного процесса и перенос знаний и опыта от более опытных преподавателей и исследователей к молодому поколению, необходимо развивать взаимодействие между школами

и вузами. Следует подчеркнуть, что роль Технопарка как центра инноваций и технологического развития в этом процессе является ключевой [4; 5].

В статье рассматривается проблема проектирования инновационного информационно насыщенного пространства среды для осуществления современного биологического и экологического образования в системе «школа – вуз» с использованием ресурсов Технопарка «Кванториум».

Всем этим вызовам в полной мере отвечает педагогический Технопарк «Кванториум» имени Ю. Б. Румера, созданный в Новосибирском государственном педуниверситете в 2022 году согласно требованиям федерального образовательного проекта «Современная школа». Его основные задачи состоят в обновлении образовательного инструментария технической и естественно-научной направленности, создании условий профессионального развития будущих педагогических кадров и расширении спектра образовательных программ.

Педагогический Технопарк «Кванториум» имеет большое значение в проектировании образовательной среды высшего учебного заведения, обеспечивая современное обучение студентов методикам преподавания естественно-научных и технических дисциплин с использованием

современного оборудования [6; 7]. Кроме того, технопарк способствует повышению квалификации педагогических работников и специалистов в области естественно-научного и технологического образования и организует профориентационную работу с учащимися школ для вовлечения их в профессионально-педагогическую сферу.

В целом педагогический Технопарк «Кванториум» представляет собой инновационное образовательное пространство, которое эффективно реагирует на современные вызовы в области образования, обеспечивает качественное обучение и поддерживает профессиональное развитие педагогических кадров.

Таким образом, Технопарк «Кванториум» предоставляет широкий спектр технологических возможностей, которые могут быть успешно применены для разработки образовательных проектов в области экологии и биологии, способствуя более эффективному и интересному обучению студентов и учащихся.

Цель: описание концепции информационно насыщенного пространства и среды для биолого-экологического образования и принципов ее реализации на базе Технопарка «Кванториум».

Методология исследования. Разработка учебных курсов и учебно-методического обеспечения к ним предполагает подготовку образовательных программ, которые ориентированы на применение инновационных методов и технологий области экологических и биологических дисциплин; масштабное использование лабораторных работ и опытов, демонстрационных и исследовательских экспериментов на базе мультидисциплинарных комплексов технических ресурсов Технопарка [8]. Разработка учебных курсов и учебно-методического обеспечения требует создания образовательных программ, которые активно используют современные технологии и методы в области экологии и биологии [9]. Такие программы могут включать в себя

интерактивные уроки, виртуальные лаборатории, онлайн-конференции с экспертами и многое другое [10].

Примеры разработки учебных курсов и учебно-методического обеспечения в области экологии и биологии, разрабатываемые на базе Технопарка «Кванториум», могут быть следующими:

1. Создание онлайн-курсов по экологии, которые включают в себя видеолекции с использованием анимации и визуализации процессов в природе, интерактивные тесты для самопроверки знаний, а также виртуальные экскурсии в экосистемы различных уголков планеты.

2. Проведение лабораторных работ с применением современного оборудования, такого как микроскопы с цифровыми возможностями, ГИС-технологии для картографирования, датчики для мониторинга качества воздуха и воды.

3. Организация научно-исследовательской работы студентов, которая может включать в себя изучение местных экосистем, анализ данных о биоразнообразии, исследование влияния человеческой деятельности на окружающую среду с применением современных методов анализа и обработки информации.

4. Использование инновационных стратегий ИИ и machine learning для предсказания экологических изменений, моделирования поведения живых организмов и разработки инновационных подходов к решению экологических проблем.

Таким образом, разработка учебных курсов и учебно-методического обеспечения, ориентированных на использование современных технологий, играет важную роль в формировании качественного образования в области экологии и биологии, стимулируя интерес учащихся к изучению природы и окружающей среды.

Результаты исследования. Значимость интеграции современных технологий (иммерсионных: VR-, AR-, MR-технологий), цифровых инструментов (цифровых

и виртуальных лабораторий) в систему функционирования информационно-образовательной среды Технопарка трудно переоценить [11]. Гармоничное сочетание комфорта в процессе обучения, безопасность и продуктивная деятельность составляют эргономико-педагогические условия учебной деятельности. Использование современного специального оборудования и материалов, имеющихся в педагогическом технопарке «Кванториум», способствует реализации интегративного подхода, призванного обеспечить такие условия. Эти средства обучения могут использоваться при проведении различных видов работ. Например, при постановке учебных и научно-исследовательских экспериментов экологического и биологического содержания, планировании лабораторных работ и практических занятий, проектной деятельности обучающихся в области естественных наук [12; 13].

В качестве примера успешно реализованных с использованием организационной и материально-технической базы педагогического технопарка «Кванториум» биолого-экологических исследовательских проектов могут быть предложены следующие: «Последствия влияния загрязнения водоемов на жизнедеятельность видов ихтиофауны и флоры Новосибирской области», «Технология производства экологичного компостера для утилизации органических отходов», «Изучение роли почвенных микроорганизмов в повышении урожайности сельскохозяйственных культур» и т. д. [14; 15]. Такие исследовательские проекты способствуют тому, что обучающиеся системно и более действенно усваивают законы, закономерности и принципы биологии и экологии. Они овладевают научным методом познания живого во взаимосвязи с экотопом. У студентов и школьников развивается творческое мышление. Как личностный результат биолого-экологического образования происходит воспитание ответственного отношения к окружающей среде

и биоразнообразию на планете [16; 17].

В стенах Технопарка НГПУ «Кванториум» реализуются направленные на формирование и развитие экологического сознания и мышления методики и образовательные технологии. Они предполагают погружение обучающихся в решение актуальных проблем биологической экологии посредством применения системы различных иммерсивных технологий. К таким технологиям можно отнести, например, виртуальные экспедиции и полевые опыты с применением иммерсивных технологий (VR-, AR-, MR-технологии). Применение VR-, AR-, MR-технологий позволяет студентам-биологам и школьникам изучать в виртуальном мире строение и функционирование экосистем, последствия влияния антропогенного фактора на окружающую среду, воздействие факторов окружающей среды на растительные и животные организмы и т. д.

В педагогическом технопарке «Кванториум» имени Ю. Б. Румера открыты и активно работают виртуальные (VR) лаборатории, материально-техническое оснащение которых позволяет проводить эксперименты и осуществлять виртуальное моделирование экологических процессов с оценкой последствий для окружающей среды при различных вариантах развития событий. Все это помогает обучающимся понять закономерности взаимодействия структурных компонентов биогеоценозов и принципы гармоничного существования различных экосистем в биосфере (рис. 1).

В Технопарке НГПУ «Кванториум» имени Ю. Б. Румера также осуществляется широкомасштабная деятельность по разработке исследовательских проектов. В рамках проектной деятельности обучающиеся школ создают авторские проекты по тематикам, связанным с природопользованием и охраной окружающей среды, изучением биоразнообразия региона и важнейшими экологическими проблемами.

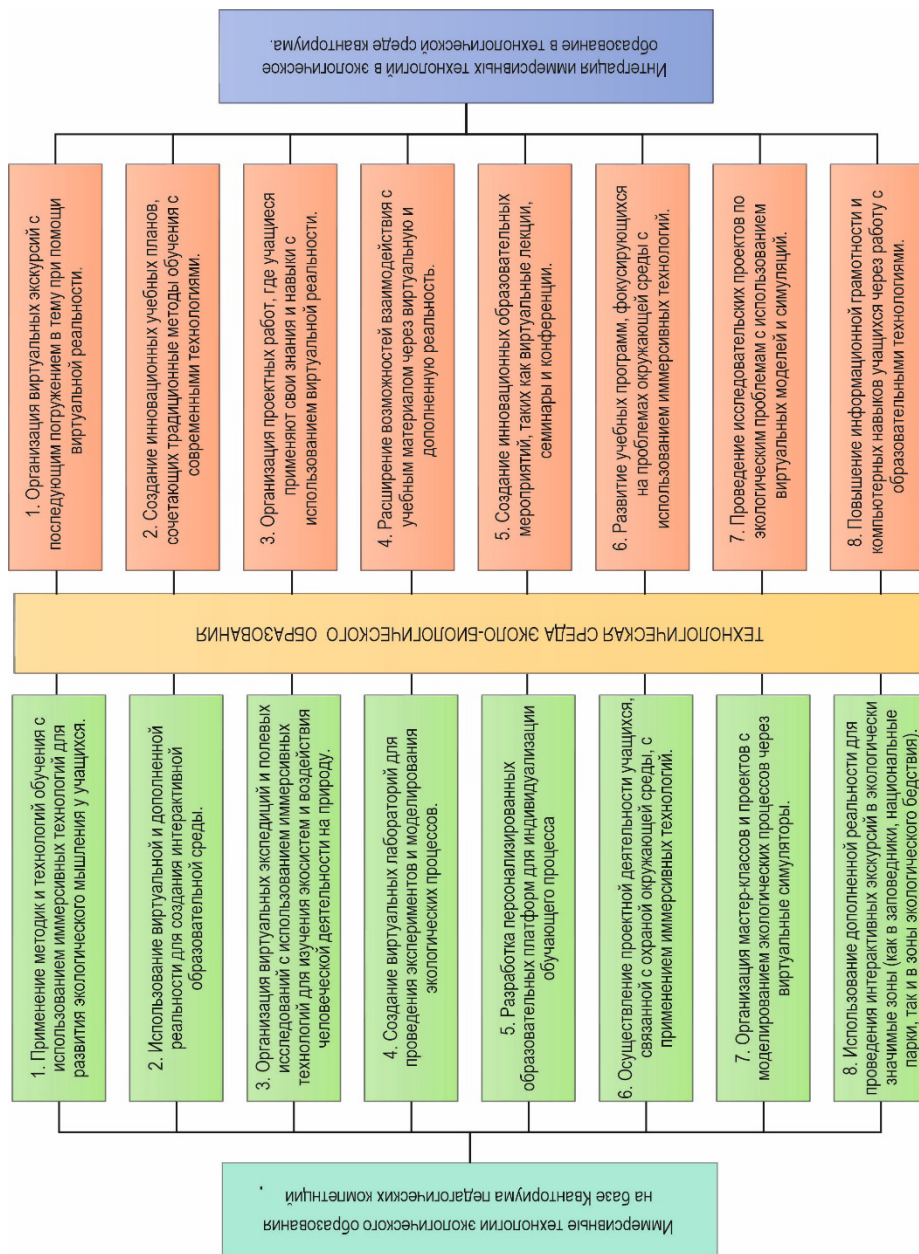


Рис. 1. Концепция информационно-насыщенного пространства биолого-экологического образования и ее внедрение в Технопарк «Кванториум» имени Ю. Б. Румера в НГПУ

Применение иммерсивных технологий в биолого-экологическом образовании позволяет ученикам трансформировать свои наработки в цифровую оболочку и наглядно представить свои достижения в научной работе. VR-технологии могут использоваться обучающимися в процессе подготовки исследовательского проекта для разработки имитационных интерактивных обучающих ролевых игр. Особенностью процесса обучения при использовании подобных игр является возможность выполнения обучающимися заданий различной сложности с применением вариативного подхода, возможность анализа и установления причинно-следственных связей между процессами и явлениями в окружающей среде и пр. [18–20].

На межпредметных учебных занятиях обучающиеся применяют AR-технологии (дополненную реальность) для проведения интерактивных экскурсий в экологически важные зоны, например, в заповедники или на территории с неблагоприятной экологической обстановкой [19]. Учащиеся смогут изучать реальные данные и факты, применяя их в решении ситуационных учебно-познавательных задач.

Информационно-образовательное пространство Технопарка «Кванториум» имеет все возможности обеспечения внедрения иммерсивных технологий в биолого-экологическое образование студентов и школьников. Важную роль в повышении эффективности образовательного процесса и формировании эколого-биологической грамотности обучающихся играют следующие интегративные принципы.

Первый принцип заключается в необходимости оптимального соотношения в использовании виртуальных и реальных образовательных технологий.

В основе второго принципа лежит комплексное использование традиционных методов, форм и средств обучения с современными информационными и коммуника-

ционными технологиями.

Реализация первого принципа с использованием ресурсов Технопарка «Кванториум» возможна посредством организации экскурсий обучающихся в естественные биогеоценозы для наблюдения за различными объектами и процессами, фиксации данных и т. д. с последующим применением VR-технологий для обработки, анализа и оформления полученных результатов.

Второй принцип интеграции обеспечивается посредством создания в Технопарке учебных планов и программ нового поколения, основанных на использовании традиционных и современных методических подходов. В качестве иллюстрации использования этого подхода может служить проведение уроков по экологии с применением интерактивных бордов. С помощью этих средств обучающиеся имеют возможность создавать и решать различные эколого-биологические задачи, изучать виртуальные модели биогеоценозов и т. д.

Заключение. Обобщая описание возможностей Технопарка «Кванториум» имени Ю. Б. Румера, созданного в НГПУ, в режиме взаимодействия в системе «школа – вуз» и отмечая достоинства и дидактические возможности использования технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальностей в биолого-экологическом образовании студентов и школьников, необходимо отметить следующие перспективы деятельности.

Перспективы совершенствования современного биолого-экологического образования с использованием организационной и материально-технической базы Технопарка «Кванториум» заключаются в интеграции новых образовательных технологий и методов, развитии профессиональных компетенций обучающихся в области экологии и биологии, в повышении уровня научно-исследовательских работ и развитии рефлексии.

Список источников

1. *Опарин Р. В., Марголина И. Л., Ефимова Т. М., Лялина И. Ю.* Демонстрационные опыты с цифровыми лабораториями. Биология. Экология. ОБЖ: метод. рекомендации. – М.: ВАРСОН, 2022. – 56 с.
2. *Опарин Р. В., Арбузова Е. Н.* Стратегические ориентиры создания культуротворческой среды дополнительного экологического образования // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 41–49.
3. *Барабашкина Е. В., Трифанова А. А., Филатова О. Н.* Педагогический кванториум как средство создания инновационного образовательного пространства [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kvantorium-kak-sredstvo-sozdaniya-innovatsionnogo-obrazovatel'nogo-rost-ranstva?ysclid=lsq4y1tqf973717578> (дата обращения: 17.02.2024).
4. *Арбузова Е. Н., Опарин Р. В., Сахаров А. В., Лошенко В. И.* Модель единых фондов оценочных материалов для диагностики предметных и методических компетенций учителей // Биология в школе. – 2020. – № 4. – С. 24–35.
5. *Мишутина О. В., Сохранов-Преображенский В. В.* Формирование готовности студентов педагогического вуза к реализации личностного потенциала в условиях межфакультетского технопарка // Актуальные проблемы профессионального образования: сб. научн. ст. по матер. Межд. науч.-практ. конф. «58-е Евсевьевские чтения», (г. Саранск, 25–26 апреля 2022 г.) / редкол.: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина (отв. ред.), Ж. А. Каско, В. И. Лаптун. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2022.
6. *Гуцин А. В., Ваганова О. И., Филатова О. Н.* Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 3 (57). – С. 47–51.
7. *Филатова О. Н., Феофанова Т. Д., Маркова А. Д.* Педагогический кванториум как средство повышения цифровых компетенций // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2022. – № 1 (59). – С. 61–64.
8. *Мишутина О. В.* Формирование коммуникативной готовности студентов – будущих химиков к профессиональной деятельности в условиях технопарков средствами иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2019. – 24 с.
9. *Серовайская Д. Е., Суматохин С. В.* Творческие способности: методы и приемы их развития при обучении биологии // Биология в школе. – 2021. – № 6. – С. 18–24.
10. *Сахаров А. В., Макеев А. А., Мишутина О. В., Лошенко В. И., Пирогова А. С., Арбузова Е. Н.* Развитие философско-методологических аспектов теоретической биологии при изучении дисциплины «Цитология» в педагогическом университете // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 4 (72). – С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2304.04>.
11. *Филатова О. Н., Грибина Г. А., Ермолаева Е. Л.* Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67 (1). – С. 245–248.
12. *Арбузова Е. Н., Опарин Р. В.* Моделирование интеллект-карт по биологии для школьников на основе технологии дополненной реальности // Биология в школе. – 2020. – № 6. – С. 33–45.
13. *Солодова П. А., Чеснокова П. Н., Филатова О. Н.* Цифровой сертификат как средство повышения квалификации в современном обществе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71 (3). – С. 206–208.
14. *Суматохин С. В., Ногербек А. С., Чилдибаев Ж. Б.* Формирование креативности у будущего учителя биологии // Биология в школе. – 2022. – № 8. – С. 46–53.
15. *Суматохин С. В., Шевченко А. С.* Блоггинг в школьном биологическом образовании // Биология в школе. – 2022. – № 7. – С. 18–23.
16. *Суматохин С. В.* Биологическое образование в школе цифрового века // Биология в школе. – 2020. – № 5. – С. 13–22.
17. *Суматохин С. В.* Биологическое образование на рубеже XX–XXI веков: монография. – М., 2021.
18. *Чистяков Ф. Е., Суматохин С. В.* Виртуальная реальность в образовании: за и против // Биология в школе. – 2019. – № 8. – С. 13–16.
19. *Чистяков Ф. Е., Суматохин С. В.* Виртуальная реальность при обучении биологии // Биология в школе. – 2018. – № 8. – С. 12–17.
20. *Markova S. M., Tsyplakova S. A., Sedukh E. P., Filatova O. N., Khizhnaya A. V.*

University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent

machines // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Т. 200. – С. 940–947.

References

1. Oparin, R. V., Margolina, I. L., Efimova, T. M., Lyalina, I. Yu., 2022. Demonstration experiments with digital laboratories. *Biology. Ecology. Life safety: method. Recommendations.* Moscow: VARSON Publ., 56 p. (In Russ.)
2. Oparin, R. V., Arbuzova, E. N., 2021. Strategic guidelines for creating a cultural-creative environment for additional environmental education. *Pedagogical education and science*, no. 3, pp. 41–49. (In Russ.)
3. Barabashkina, E. V., Trifanova, A. A., Filatova, O. N., 2024. Pedagogical Quantorium as a Means of Creating an Innovative Educational Space. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kvantorium-kak-sredstvo-sozdaniya-innovatsionnogo-obrazovatel'nogo-rostranstva?ysclid=lssq4yl1tqf973717578> (accessed: 02.17.2024). (In Russ.)
4. Arbuzova, E. N., Oparin, R. V., Sakharov, A. V., Loshchenko, V. I., 2020. Model of unified funds of assessment materials for diagnosing subject and methodological competencies of teachers. *Biology at school*, no. 4, pp. 24–35. (In Russ.)
5. Mishutina, O. V., Sokhranov-Preobrazhensky, V. V., 2022. Formation of readiness of students of a pedagogical university to realize their personal potential in the conditions of an interfaculty technology park. Actual problems of professional education: collection of scientific articles on the materials of the Int. scientific and practical conf. “58th Evseeviev Readings” (Saransk, April 25–26, 2022), editorial board: M. V. Antonova, T. I. Shukshina (editors), Zh. A. Kasko, V. I. Laptun. Saransk: RIC MGPU. (In Russ.)
6. Gushchin, A. V., Vaganova, O. I., Filatova, O. N., 2021. Features of the Implementation of the Information Strategy of a Higher Educational Organization. *Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*, no. 3 (57), pp. 47–51. (In Russ.)
7. Filatova, O. N., Feofanova, T. D., Markova, A. D., 2022. Pedagogical quantorium as a means of improving digital competencies. *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*, no. 1 (59), pp. 61–64. (In Russ.)
8. Mishutina, O. V., 2019. Formation of communicative readiness of students - future chemists

- for professional activity in the conditions of technology parks by means of a foreign language: abstract of dis. ... candidate of pedagogical sciences. Kazan, 24 p. (In Russ.)
9. Serovayskaya, D. E., Sumatokhin, S. V., 2021. Creative abilities: methods and techniques for their development in teaching biology. *Biology at school*, no. 6, pp. 18–24. (In Russ.)
10. Sakharov, A. V., Makeev, A. A., Mishutina, O. V., Loshenko, V. I., Pirogova, A. S., Arbuzova, E. N., 2023. Development of philosophical and methodological aspects of theoretical biology in the study of the discipline “Cytology” at the pedagogical university. *Bulletin of pedagogical innovations*, no. 4 (72), pp. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2304.04>. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Filatova, O. N., Gribina, G. A., Ermolova, E. L., 2020. Teacher of vocational training in the future digital educational space. *Problems of modern pedagogical education*, no. 67 (1), pp. 245–248. (In Russ.)
12. Arbuzova, E. N., Oparin, R. V., 2020. Modeling mind maps in biology for schoolchildren based on augmented reality technology. *Biology at school*, no. 6, pp. 33–45. (In Russ.)
13. Solodova, P. A., Chesnokova, P. N., Filatova, O. N., 2021. Digital certificate as a means of improving qualifications in modern society. *Problems of modern pedagogical education*, no. 71 (3), pp. 206–208. (In Russ.)
14. Sumatokhin, S. V., Nogerbek, A. S., Childibaev, Zh. B., 2022. Formation of creativity in the future biology teacher. *Biology at school*, no. 8, pp. 46–53. (In Russ.)
15. Sumatokhin, S. V., Shevchenko, A. S., 2022. Blogging in school biology education. *Biology at school*, no. 7, pp. 18–23. (In Russ.)
16. Sumatokhin, S. V., 2020. Biological education in the school of the digital age. *Biology at school*, no. 5, pp. 13–22. (In Russ.)
17. Sumatokhin, S. V., 2021. Biological education at the turn of the XX–XXI centuries. *Monograph.* Moscow. (In Russ.)
18. Chistyakov, F. E., Sumatokhin, S. V., 2019. Virtual reality in education: pros and cons. *Biology at school*, no. 8, pp. 13–16. (In Russ.)
19. Chistyakov, F. E., Sumatokhin, S. V., 2018.

- Virtual reality in teaching biology. Biology at university modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines. school, no. 8, pp. 12–17. (In Russ.)
20. Markova, S. M., Tsyplakova, S. A., Sedykh, E. P., Filatova, O. N., Khizhnaya, A. V., 2021. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines. Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 200, pp. 940–947. (In Eng.)

Информация об авторах

А. В. Сахаров, доктор биологических наук, заведующий кафедрой биологии и экологии, Новосибирский государственный педагогический университет, asakharov142@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5076-2113>, Новосибирск, Россия

Р. В. Опарин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей биологии и биоэкологии, Государственный университет просвещения, 89236613134@inbox.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3277-7960>, Москва, Россия

Е. Н. Арбузова, доктор педагогических наук, профессор кафедры адаптивной и физической культуры, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского; профессор кафедры биологии и экологии, Новосибирский государственный педагогический университет, arbuzova-elena@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6060-3896>, Омск, Россия

С. Н. Луканина, доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, lukanina.lukanina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5067-9208>, Новосибирск, Россия

А. А. Макеев, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии, Новосибирский государственный педагогический университет, 9628280784@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-1636-1859>, Новосибирск, Россия

В. И. Лошенко, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии, Новосибирский государственный педагогический университет, vitalina_loshenk@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7137-2424>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Andrey V. Sakharov, Dr. Sci. (Biol.), Head of the Department of Biology and Ecology, Novosibirsk State Pedagogical University, asakharov142@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5076-2113>, Novosibirsk, Russia

Roman V. Oparin, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of General Biology and Bioecology, State University of Education, 89236613134@inbox.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3277-7960>, Moscow, Russia

Elena N. Arbuzova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Adaptive and Physical Culture, Omsk State University named after F. M. Dostoevsky; Prof. of the Department of Biology and Ecology, Novosibirsk State Pedagogical University, arbuzova-elena@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6060-3896>, Omsk, Russia

Svetlana N. Lukanina, Dr. Sci. (Biol.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, lukanina.lukanina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5067-9208>, Novosibirsk, Russia

Alexander A. Makeev, Cand. Sci. (Biol.), Assoc. Prof. of the Department of Biology and Ecology, Novosibirsk State Pedagogical University, 9628280784@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-1636-1859>, Novosibirsk, Russia

Vitalina I. Loshenko, Cand. Sci. (Biol.), Assoc. Prof. of the Department of Biology and Ecology, Novosibirsk State Pedagogical University, vitalina_loshenk@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7137-2424>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов

Сахаров А. В. – научное руководство; концепция исследования; написание исходного текста; выводы.

Опарин Р. В. – концепция исследования; подбор литературных источников; доработка текста.

Арбузова Е. Н. – научное соруководство; концепция исследования; написание исходного текста; выводы.

Луканина С. Н. – концепция исследования; написание исходного текста; выводы.

Макеев А. А. – концепция исследования; доработка текста.

Лошенко В. И. – концепция исследования; доработка текста.

Contribution of the authors

Sakharov A. V. – scientific leadership; research concept; writing the source text; conclusions.

Oparin R. V. – research concept; selection of literary sources; revision of the text.

Arbuzova E. N. – scientific co-supervisor; research concept; writing the source text; conclusions.

Lukanina S. N. – research concept; writing the source text; conclusions.

Makeev A. A. – research concept; revision of the text.

Loshenko V. I. – research concept; revision of the text.

Поступила в редакцию 11.05.2024

Принята к публикации 18.06.2024

Submitted 11.05.2024

Accepted for publication 18.06.2024

Научная статья
УДК 371.3:37.015.3
DOI: 10.15293/1813-4718.2404.03

Идеи коллаборации и конвергенции в воспитании: к сущности понятий

Шишарина Наталья Викторовна¹

¹ Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

Аннотация. Искусственный интеллект, дистанционные и гибридные форматы, интернет-вызовы, позволяющие находить оригинальные идеи в образовательном пространстве, актуализируют такие ресурсные контенты, как коллаборация и конвергенция, которые создают возможности для совершенствования воспитания как сложного явления вызовов и возможностей, смыслов и ценностей в изменяющемся мире.

Цель статьи. Методологически обосновать и теоретически разработать модель воспитания, в основе которой лежат идеи двух инновационных парадигм – коллаборации и конвергенции, раскрыть их сущностную ресурсную характеристику относительно феномена «воспитание».

Методология. Основу методологии разработанной нами модели составляют идеи научной школы Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова, Т. А. Ромм, М. В. Шакуровой. Системный и междисциплинарный подходы легли в основу отбора содержания и видов воспитательной деятельности при организации и реализации процесса воспитания.

Коллаборация и конвергенция как педагогические явления междисциплинарного подхода составляют методологическое целостное ядро модели, которая характеризуется организованностью, открытостью, внутренней активностью, динамизмом и интегрированностью, перспективной кооперацией.

Заключение. Анализ источников позволил нам раскрыть сущность понятий «коллаборация» и «конвергенция». В ходе исследования нами установлено два факта: с одной стороны, коллаборация и конвергенция – это инструменты и механизмы совершенствования организации воспитания; с другой – синтез идей коллаборации и конвергенции создает условия для ценностного и смыслового пространства в совершенствовании и обогащении феномена современного воспитания.

Авторский вклад состоит в теоретико-методологическом обосновании и разработке модели, основанной на идеях коллаборации и конвергенции в воспитании, дана ее сущностная характеристика. Расширено представление и смысл организации процесса воспитания, основанного на идеях конвергенции и коллаборации; разработано 10 характеристик, объединяющих эти два явления в процессе воспитания для эффективного достижения цели.

Ключевые слова: воспитание; воспитательная деятельность; модель воспитания; коллаборация и конвергенция в воспитании

Для цитирования: Шишарина Н. В. Идеи коллаборации и конвергенции в воспитании: к сущности понятий // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.03>

Ideas of Collaboration and Convergence in Education: to the Essence of Concepts

Natalia V. Shisharina¹

¹ Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Abstract. Artificial intelligence, distance and hybrid formats, Internet challenges that create the opportunity to search for original ideas in the educational space, actualize such resource contents as collaboration and convergence, which create opportunities for improving education as a complex phenomenon of challenges and opportunities, meanings and values in a changing world.

The purpose of the article. To methodologically substantiate and theoretically develop a model of education based on the ideas of two innovative paradigms – collaboration and convergence, to reveal their essential resource characteristics in relation to the phenomenon of “education”.

Methodology. The basis of the methodology of the model developed by us is the ideas of the scientific school of L. I. Novikova, N. L. Selivanova, P. V. Stepanov, T. A. Romm, M. V. Shakurova. The systemic and interdisciplinary approaches formed the basis for the selection of the content and types of educational activities in the organization and implementation of the educational process.

“Collaboration” and “convergence” as pedagogical phenomena of the interdisciplinary approach constitute the methodological integral core of the model, which is characterized by organization, openness, internal activity, dynamism and integration, and promising cooperation.

Results. The analysis of sources allowed us to reveal the essence of the concepts: “collaboration” and “convergence”. In the course of the study, we established two facts: on the one hand, collaboration and convergence are tools and mechanisms for improving the organization of education; on the other hand, the synthesis of ideas of collaboration and convergence – create conditions for the value and semantic space in improving and enriching the phenomenon of modern education.

Conclusion. The author’s contribution consists in the theoretical and methodological substantiation and development of a model based on the ideas of collaboration and convergence in education, its essential characteristics are given. The presentation and meaning of the organization of the education process based on the ideas of convergence and collaboration are expanded, 10 characteristics are developed that combine these two phenomena in the education process for the effective achievement of the goal.

Keywords: education; educational activity; educational model; collaboration and convergence in education

For citation: Shisharina, N. V., 2024. Ideas of collaboration and convergence in education: to the essence of concepts. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.03>

Введение, постановка проблемы. Искусственный интеллект, дистанционные и гибридные форматы, интернет, вызовы, которые создают возможность поиска оригинальных идей в образовательном пространстве, актуализируют такие ресурсные контенты, как коллаборация и конвергенция.

Разработка и реализация эффективных

моделей воспитания является сегодня одним из самых актуальных направлений теоретико-методологического, организационно-методического, научно-практического исследования. Понимание значения современного воспитания усиливается, и в связи с Указами Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ

государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и Указом «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» воспитание является приоритетным направлением государственной политики в РФ.

Традиционные ценности, лежащие в основе воспитания, обеспечивают ориентиры современному поколению детей и подростков. Ценности лежат в фундаменте жизни ребенка, определяют его идентичность и культуру, формируют, способствуют становлению и развитию уникальности, самобытности, гуманности, справедливости, нравственности, достоинства, духовности и гражданственности личности человека. В связи с этим важно осмыслить вопрос о разработке модели современного воспитания. Такая модель необходима для понимания смысла профессиональной деятельности корпуса классных руководителей и всех педагогов в образовательной организации.

Некоторыми факторами, определяющими современность представляемой тематики, на наш взгляд, будут следующие:

- 1) осмысление новых идей и парадигм в воспитании;
- 2) поиск путей решения проблемы научно-методического и организационного совершенствования воспитания как сложного явления в изменяющемся мире;
- 3) понимание ответственной позиции классных руководителей и педагогов за воспитание детей, подростков и молодежи в эпоху искусственного интеллекта.

Особенно актуальна коллаборация и конвергенция в связи с использованием в воспитании искусственного интеллекта, дистанционных форматов и интернет-ресурсов.

Цель работы. Методологически обосновать и теоретически разработать модель воспитания, в основе которой лежат идеи двух парадигм – коллаборации и кон-

вергенции, раскрыть их сущностную ресурсную характеристику относительно феномена «воспитание».

Обзор научной литературы по проблеме. Кооперативный вид сотрудничества, по утверждению Дж. Майерса, зародился в начале XX века в США и тесно связан с работами Джона Дьюи и социального психолога Курта Левина и исследованиями британских педагогов второй половины XX века в области повышения эффективности обучения литературе путем предоставления учащимся большей автономности и, как следствие, формирования большей ответственности за результаты обучения [1].

Обращение к понятию «коллаборация» в отечественной науке произошло в 1970-х годах. Коллаборация является наивысшей и особой формой сотрудничества, включающей в себя все другие форматы, такие как кооперация, союз, партнерство, ассоциация, содружество. В коллаборацию входят все уровни коммуникации (межличностный, групповой, институциональный, социетальный) [2; 3]. Так, в работах П. Дилленбурга представлена методология коллаборации как совместное объединение усилий и ресурсов для коллективного решения задачи [4].

Идею коллаборации в своих работах развивает Н. В. Василенко, рассматривая ее как созидательную деятельность человека, процесс синергии знаний, навыков, творческих способностей.

Коллаборацию как особую форму сотрудничества рассматривают ряд ученых: Т. Panitz, Ю. Ю. Чилипенко, Н. В. Василенко, Е. А. Антипина и др., они вводят понятие коллаборативного социального взаимодействия [5; 6].

В своих исследованиях А. В. Мудрик рассматривает коллаборацию как форму педагогического взаимодействия [7].

Методология конвергентного феномена – это преодоление междисциплинарных границ научного и технологического зна-

ния, направленное на разработку способов и технологий создания «природоподобных объектов» (М. В. Ковальчук) [8].

Основные элементы коллаборации в воспитании раскрывают в своей статье А. В. Вашкевич, А. Г. Ермаков, В. А. Белянкина [9]. Авторы статьи выделяют четыре элемента коллаборации в воспитании: концепция гуманистического коллективного воспитания; гуманно-личностный подход к каждому участнику; педагогизация окружающей среды; дидактический активизирующий комплекс. При этом под коллаборационными технологиями воспитания авторы понимают совокупность средств и методов влияния на культуру поведения через проведение групповых занятий.

О. В. Максименкова и А. А. Незнанов [10] раскрывают вопрос коллаборативных технологий в образовании.

Конвергенция интересна в контексте феномена воспитания как ресурс, который стирает междисциплинарные границы и интегрирует слияние, сближение, схождение, объединение, взаимообогащение, взаимовлияние, взаимопроникновение и междисциплинарный, наддисциплинарный синтез; конструирование самоорганизации в различных видах деятельности; гибкую сетевую инновационную коммуникацию.

Термин «конвергенция» впервые появился еще в Древней Греции, в V веке до нашей эры. Гераклит Эфесский предложил

рассматривать мир в концепции единства и объединения целого.

Изучение проблемы строилось на методах перехода от анализа к синтезу: понимания сути конвергенции в современном воспитании, что вывело нас на применение конвергентного подхода (А. Д. Сахаров, М. Барбер, Р. Гир, Ф. Китчер, Н. Кэртрайт, Л. Лаудан, У. Ньютон-Смит и др.)¹.

Таким образом, обзор научной литературы показал нам, что проблема реализации идей коллаборации и конвергенции изучалась учеными, но в контексте воспитания идеи коллаборации и конвергенции не получила должного внимания.

Методология и методы исследования.

Основу методологии разработанной нами модели составляют идеи научной школы Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова², Т. А. Ромм [11], М. В. Шакуровой. Системный и междисциплинарный подходы, воспитательный коллектив, детско-взрослое сообщество и личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя – все эти идеи легли в основу отбора содержания и видов воспитательной деятельности при организации и реализации процесса воспитания.

Коллаборация и конвергенция как педагогические явления междисциплинарного подхода составляют методологическое ядро модели³, в основе которой лежит целостность и организованность, откры-

¹ Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавин: высшее образование и грядущая революция / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–222.

² Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. – 119 с. – (Серия: Примерная программа воспитания); Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М., 2010. – 335 с.; Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–19 октября 2018 г., г. Москва) / под ред. Н. Л. Селивановой, И. Ю. Шустовой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. – 592 с.

³ Шишарина Н. В. Современные проблемы воспитания: вызовы и векторы // Креативные стратегии и креативные индустрии в экономическом, социальном и культурном пространствах региона: материалы Третьей регион. науч.-практ. конф. (Иркутск, 19 мая 2021 г.) / Иркут. гос. ун-т; [под общ. ред. Т. Ю. Фальковской]. – Иркутск: Репроцентр А1, 2021. – С. 137–143.

тость, внутренняя активность, динамизм и интегрированность.

Для достижения цели исследования использовался метод контент-анализа, посредством которого анализировались статьи, монографии, диссертации. В ходе применения дискурс-анализа анализировались библиографические ссылки. Далее феномен «коллаборация в системе воспитания» для выявления его особенностей подвергался нашему изучению при использовании метода анализа научной литературы в таких смежных науках, как дидактика, психология, социология. В ходе исследования нами применялись методы аналитического обзора литературы, интерпретативного анализа (комплексный анализ, направлен на понимание внутреннего содержание феномена, анализ смыслов, ценностных установок и мотивов).

Результаты исследования. Обсуждение. Модель, основанная на идеях коллаборации и конвергенции в воспитании, представляет собой модульную систему совместной воспитательной деятельно-

сти, в редизайне (свежее представление, измененный образ, более современный и актуальный) которой создаются условия для лидерства, творчества, сотрудничества, работы в команде, эмпатии, эмоционального интеллекта, умения взаимодействовать и работать с изменениями, достигать продуктивного воспитательного результата через реализацию успешных совместных целей сотрудничества всех участников воспитательного процесса.

В основе модели лежат две основополагающие идеи:

– *идея коллаборации* – сотрудничество, целью которого является достижение общей цели через объединение знаний, обмен мнениями и опытом, ресурсами для решения сложных задач и достижение лучших результатов воспитания;

– *идея конвергенции* – сближение, слияние, интеграция, объединение, взаимообогащение и схождение ценностей и смыслов, с использованием видов, форм, методов, приемов и средств воспитания по реализации воспитательного события.

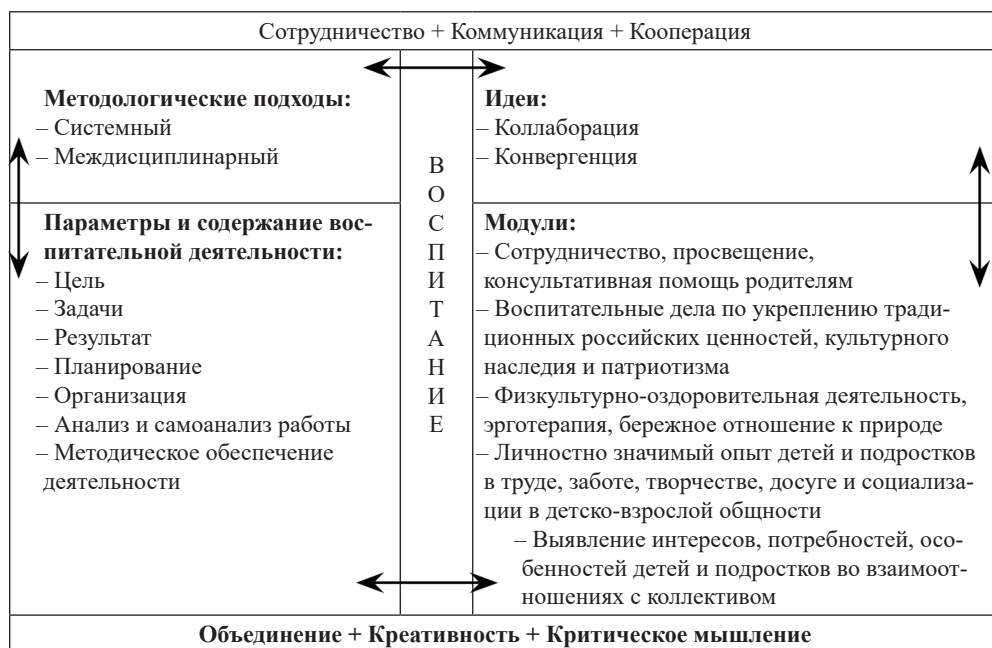


Рис. 1. Модель, основанная на идеях коллаборации и конвергенции в воспитании

Разработанная нами модель (рис. 1) имеет теоретический и практический смысл организации процесса воспитания, основанный на идеях конвергенции и коллаборации, т. е. она:

- 1) расширяет опыт, знания и повышает качество воспитания, в том числе и через компромиссы и альтернативность;
- 2) создает условия для креативного и инновационного решения проблем воспитания;
- 3) бережет ресурсы, тем самым повышает эффективность воспитания;
- 4) способствует быстрому достижению общей цели воспитания;
- 5) совершенствует профессиональные навыки классного руководителя;
- 6) раскрывает новые перспективы и возможности для развития педагогов, обучающихся и их родителей;
- 7) продвигает сетевое эффективное воспитательное взаимодействие;
- 8) кооперирует совместное продвижение проектов в воспитании;
- 9) повышает доверие участников воспитательного процесса;
- 10) расширяет популярность и увеличивает сотрудничество в сфере воспитания.

Заключение. Анализ источников [12; 13; 14; 15; 16] позволил нам раскрыть сущность понятий:

– коллаборация – термин произошел от французского *collaboration* и означает сотрудничество (или совместные действия), целью которого является достижение общей цели через объединение знаний, обмен мнениями и опытом, ресурсами для решения сложных задач и достижение лучших результатов воспитания (XX век, США, Великобритания, СССР)¹;

– конвергенция – введен в научный оборот достаточно давно, в 50-х годах в связи с научно-технической революцией (Дж.

Геллбрейт, У. Ростоу США, Я. Тинберген Нидерланды)². Конвергенция понималась как технологический подход к анализу социально-экономических систем. Так, немецкий психолог В. Штерн (1-я половина XX века) выдвинул принцип конвергенции двух факторов (наследственность и среда), их пересечение (конвергенция). А. Д. Сахаров рассматривал конвергенцию как мирное сосуществование, сочетание разного (1989 г.). Конвергенция в целом понимается как процесс сближения изначально непохожих субъектов в процессе их взаимодействия.

В ходе исследования нами установлено два факта:

– с одной стороны, коллаборация и конвергенция – это инструменты и механизмы совершенствования организации воспитания, воспитательной работы, воспитательного процесса и воспитательной деятельности;

– с другой стороны, синтез идей коллаборации и конвергенции создает условия для формирования ценностного и смыслового пространства в совершенствовании и обогащении феномена современного воспитания в сложном изменяющемся мире.

Новый вклад автора можно выразить в следующих положениях:

– на основе различных научных источников и библиографии теоретически разработана и методологически описана авторская модель, базирующаяся на идеях коллаборации и конвергенции в воспитании (рис. 1);

– дано сущностное определение феномена «модель, основанная на идеях коллаборации и конвергенции в воспитании»;

– расширено представление и смысл организации процесса воспитания, основанного на идеях конвергенции и коллаборации; разработаны 10 характеристик,

¹ Neue Deutsche Presse. – 1967. – № 3; Neue Deutsche Presse. – 1974. – № 8.

² Гэллбрейт: Возвращение: монография / под ред. С. Д. Бодрунова. – М.: Культурная революция, 2017. – 424 с.

объединяющих коллаборацию и конвергенцию в процессе воспитания для успешного достижения цели.

Таким образом, коллаборация и конвергенция как феномены междисциплинарного подхода позволяют обогатить

процессы воспитания детей, подростков и молодежи своей вариативностью, возможностью привнести в воспитательную деятельность многообразие, в том числе за счет создания воспитательных медиасред и искусственного интеллекта.

Список источников

1. Myers J. J. Cooperative Learning in History and Social Sciences: An Idea Whose Time Has Come // Canadian Social Studies. – 1991. – Vol. 26 (2). – P. 60–64.
2. Бальшиев П. А. Коллаборативное обучение: к сущности понятия // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf> (дата обращения: 02.11.2023).
3. Петросяц Д. В. Коллаборации российских университетов: синергия тройной спирали // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2022. – № 17-2. – С. 550–554.
4. Dillenbourg P., Baker M., Blaye A. & O'malley C. The evolution of research on collaborative learning // E. Spada & P. Reiman (Eds) Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science. – 1996. – P. 189–211.
5. Panitz T. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. – 1999. – 13 p.
6. Антупина Е. А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала // Человеческий капитал. – 2014. – № 4. – С. 41–45.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
8. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития // Вопросы философии. – 2013. – № 3. – С. 3–11.
9. Вашкевич А. В., Ермаков А. Г., Белянкина В. А. Проблемы и перспективы использования коллаборативных технологий в образовательной деятельности // Вестник экономической безопасности. – 2022. – № 2. – С. 256–260. DOI: <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2022-2-256-260>.
10. Максименкова О. В., Незнанов А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т. 23, № 1–2. – С. 101–110.
11. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, вып. 4 (40). – С. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>
12. Дементьева А. А. Теория конвергенции в истории экономической науке // Московский экономический журнал. – 2021. – № 7. – С. 506–516.
13. Майхрович М.-Я. Экономическая конвергенция стран мира в 1992–2022 гг. // Современная мировая экономика. – 2024. – № 1 (4). DOI: <https://doi.org/10.17323/2949-5776-2023-1-4-48-71>.
14. Al-Samarraie H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment // Computers & Education. – 2018. – № 124. – P. 77–91.
15. Шишарина Н. В. Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 35–42. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54740896>
16. Шишарина Н. В. Цифровая гигиена в воспитании детей и подростков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2023. – Т. 12, № 1 (42). – С. 73–76. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50731634>

References

1. Myers, J. J., 1991. Cooperative Learning in History and Social Sciences: An Idea Whose Time Has Come. Canadian Social Studies, no. 26 (2), pp. 60–64. (In Russ., abstract in Eng.).

2. Balyshev, P. A., 2023. Collaborative learning: the essence of the concept. *World of Science. Pedagogy and psychology*, no. 11 (1). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN123.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Petrosyants, D. V., 2022. Collaborations of Russian universities: synergy of the triple helix. *Russia: trends and development prospects*, no. 17-2, pp. 550–554. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'malley, C., 1996. The evolution of research on collaborative learning. E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, pp. 189–211. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Panitz, T., 1999. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning, p. 13. (In Eng.)
6. Antipina, E. A., 2014. Regional policy of the new generation: setting the task in the sphere of human capital. *Human capital*, no. 4, pp. 41–45. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Mudrik, A. V., 2013. *Social pedagogy: a textbook for students of higher vocational education institutions*. 8th ed., corrected and supplemented. Moscow: Publishing center "Academy", 240 p. (In Russ.)
8. Kovalchuk, M. V., Naraykin, O. S., Yatsishina, E. B., 2013. Convergence of sciences and technologies – a new stage of scientific and technological development. *Questions of Philosophy*, no. 3, pp. 3–11. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Vashkevich, A. V., Ermakov, A. G., Belyankina, V. A., 2022. Problems and prospects of using collaborative technologies in educational activities. *Bulletin of economic security*, no. 2, pp. 256–260. DOI: <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2022-2-256-260>. (In Russ.)
10. Maksimenkova, O. V., Neznanov, A. A., 2019. Collaborative technologies in education. Modern forms of organizing scientific and educational activities. *University Management: Practice and Analysis*, no. 23 (1-2), pp. 101–110. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Romm, T. A., Romm, M. V., 2021. Teaching personal development in the digital age. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 10, no. 4 (40), pp. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Dementieva, A. A., 2021. Convergence theory in the history of economic science. *Moscow Economic Journal*, no. 7, pp. 506–516. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Majchrovich, Maria-Jana, 2022. Economic convergence of the countries of the world in 1992–2022. *Modern world economy*, no. 1 (4). DOI: <https://doi.org/10.17323/2949-5776-2023-1-4-48-71>. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Al-Samarraie H., Saeed N., 2018. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment. *Computers & Education*, no. 124, pp. 77–91.
15. Shisharina, N. V., 2023. Convergent model of digital hygiene in modern education. *Siberian pedagogical journal*, no. 5, pp. 35–42. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54740896> (In Russ., abstract in Eng.)
16. Shisharina, N. V., 2023. Digital hygiene in the upbringing of children and adolescents. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 12, no. 1 (42), pp. 73–76. DOI: https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_15

Информация об авторе

Н. В. Шишарина, кандидат педагогических наук, доц. кафедры педагогики Педагогического института, Иркутский государственный университет, nshisharina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2246-3407>, Иркутск

Information about the author

Natalia V. Shisharina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University, nshisharina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2246-3407>, Irkutsk

Поступила в редакцию 18.05.2024

Принята к публикации 20.06.2024

Submitted 18.05.2024

Accepted for publication 20.06.2024

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.04

Применение логопедических приемов при обучении русскому языку испаноговорящих студентов

Карантыш Галина Владимировна¹, Гутерман Лариса Александровна¹, Мартинес Поланко Татьяна¹

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В настоящее время наблюдается рост испаноговорящих студентов, обучающихся в российских вузах. Поэтому проблема разработки подходов, методов и средств для минимизации трудностей, связанных с адаптацией инофонов к обучению, остается актуальной. Однако вопросы применения логопедических приемов для их обучения русскому языку как иностранному по-прежнему недостаточно исследованы.

Цель исследования – изучение эффективности применения логопедических приемов в обучении русскому языку как иностранному испаноговорящих студентов. В статье описана практика использования логопедических приемов при изучении испаноговорящими студентами русского языка как иностранного, а также влияние данного подхода к обучению русскому языку на показатели психологической адаптации данных студентов.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 53 испаноговорящих студента первого курса бакалавриата. Со студентами проводили собеседование, в ходе которого выясняли уровень владения русским языком, а также трудности, с которыми они сталкиваются при обучении. В ходе логопедической диагностики с использованием методики Т. Ф. Фотековой и Т. В. Ахутиной изучали состояние произносительной стороны речи; для изучения психологической адаптации использовали шкалу оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина. Для коррекции нарушений произносительной стороны речи проводили логопедическую работу с использованием принципов универсального дизайна при построении системы обучения в вузе.

Результаты исследования. В ходе диагностики у испаноговорящих студентов были выявлены специфические слухопроизносительные трудности, негативно отражающиеся на их коммуникации с однокурсниками и педагогами и на психологической адаптации. После логопедической работы у испаноговорящих студентов установлено улучшение состояния звукопроизносительной стороны речи, иноязычного фонематического слуха и ритмоинтонационного оформления фраз. Также наблюдали снижение уровня ситуативной тревожности.

Заключение. Логопедическая работа на этапе адаптации испаноговорящих студентов к обучению в вузе способствует снижению слухопроизносительных трудностей, ситуативной тревожности, снижению проявлений дезадаптации.

Ключевые слова: испаноговорящие студенты; логопедические приемы при обучении русскому языку как иностранному; психологическая адаптация

Для цитирования: Карантыш Г. В., Гутерман Л. А., Мартинес Поланко Т. Применение логопедических приемов при обучении русскому языку испаноговорящих студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.04>

Application of Speech Therapy Techniques in Teaching Russian language to Spanish-speaking Students

Galina V. Karantysh¹, Larisa A. Guterman¹, Tanyane Martinez Polanco¹

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. Currently, there is an increase in Spanish-speaking students studying at Russian universities. Therefore, the problem of developing approaches, methods and means to minimize the difficulties associated with the adaptation of foreign speakers to learning remains relevant. However, issues related to the use of speech therapy techniques for teaching Russian as a foreign language remain insufficiently studied.

The purpose of the study is to study the effectiveness of using speech therapy techniques to teach Russian as a foreign language to Spanish-speaking students. The article describes the practice of using speech therapy techniques when Spanish-speaking students study Russian as a foreign language, as well as the influence of this approach to teaching the Russian language on the indicators of psychological adaptation of these students.

Research methods. Fifty-three Spanish-speaking first-year undergraduate students participated in the study. The students were interviewed, during which they found out their level of Russian language proficiency, as well as what difficulties they encountered while studying. During speech therapy diagnostics using the methods of T. F. Fotekova and T. V. Akhutina studied the state of the pronunciation side of speech; To study psychological adaptation, we used the scale for assessing the level of reactive and personal anxiety by Ch. D. Spielberg, Yu. L. Hanina. To correct speech pronunciation disorders, speech therapy work was carried out using the principles of universal design when building a university education system.

Research results. During the diagnostics, specific auditory-pronunciation difficulties were identified among Spanish-speaking students, which negatively affected their communication with classmates and teachers and psychological adaptation. After speech therapy work, Spanish-speaking students showed an improvement in the sound pronunciation aspect of speech, foreign language phonemic hearing and rhythm and intonation design of phrases. A decrease in the level of situational anxiety was also observed.

Conclusion. Speech therapy work at the stage of adaptation of Spanish-speaking students to study at a university helps to reduce auditory-pronunciation difficulties, situational anxiety, and reduce manifestations of maladjustment.

Keywords: Spanish-speaking students; speech therapy techniques when teaching Russian as a foreign language; psychological adaptation

For citation: Karantysh, G. V., Guterman, L. A., Martinez Polanco, T., 2024. Application of speech therapy techniques in teaching russian language to spanish-speaking students. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.04>

Введение. Межкультурное и социально-экономическое взаимодействие между народами, говорящими на разных языках, привело к массовому билингвизму, особенно распространенному в профессиональных кругах [1–3].

Для развития профессиональных компетенций часто используются различные образовательные контенты, в том числе, на

иностранным языке [4]. Но не менее представленным в настоящее время является кросс-границное получение образовательных услуг [5]: количество иностранных студентов, обучающихся в университетах России, с 2007 г. до 2024 г. возросло примерно в 3 раза. Это определяет актуальность решения проблем, связанных с обучением билингвов, в частности, применения

логопедических приемов в ходе обучения русскому языку как иностранному.

Вместе с тем феномен двуязычия изучается преимущественно с психологической и социальной точек зрения (А. А. Абызов, С. С. Бакшиханова, Р. М. Боскис, Г. М. Вишневецкая, Г. В. Дружина, О. А. Егорова, Н. Г. Лаврентьева, М. В. Лисник, О. А. Токарева, Э. Б. Яковлев и др.). Значительно меньше эта проблема освещена с позиции логопедической помощи иностранцам при изучении русского языка (Т. С. Гусева, И. П. Загороднева, Т. В. Крылепова, А. В. Овчинников, Е. Н. Степанова Т. П. Томилова, А. В. Харенкова, и др.). В основном это работы, посвященные проблеме диагностики и коррекции речевых нарушений у детей и подростков с билингвизмом [6–9].

Следовательно, вопросы, связанные с применением логопедических приемов для обучения студентов-билингвов русскому языку с целью минимизации трудностей адаптации инофонов к обучению в вузе, остаются недостаточно исследованными. В настоящее время доказано, что при языковой подготовке у иностранных студентов важно развивать произносительную сторону речи для полноценного формирования научного стиля речи в рамках направления подготовки, что ускоряет процесс адаптации этих студентов [10]. В работах Е. А. Андреюшиной, М. Р. Виторович, Э. В. Давыдовой, Л. Г. Ибрагимовой, Ю. А. Климовой, Е. С. Конопкиной, И. М. Логиновой, Р. М. Светловой и др. описаны разные подходы, методы и средства для развития произносительной стороны речи на основе наиболее часто совершаемых иностранными обучающимися ошибок в устной и письменной речи. При этом большая часть работ по данной теме посвящена разработке и повышению эффективности методов обучения русской фонетики иностранных студентов из ближнего зарубежья и стран Ближнего Востока; в меньшей степени – испаноговорящих, в том

числе студентов из стран Латино-Карибской Америки, составляющих 2,1 % от общего количества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [11]. Как и другие инофоны, испаноговорящие студенты испытывают трудности с освоением произносительной стороны речи и с адаптацией к обучению на русском языке. Таким образом, существует противоречие между необходимостью адаптации испаноговорящих студентов к обучению в российских вузах и недостаточным вниманием специалистов к развитию у них произносительной стороны речи.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что системное использование логопедических приемов будет благоприятно отражаться на развитии произносительной стороны речи на русском языке на начальном этапе обучения в вузе испаноговорящих студентов и на их психологической адаптации к образовательному процессу.

Целью данной работы явилось изучение эффективности применения логопедических приемов в обучении русскому языку как иностранному испаноговорящих студентов.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 53 испаноговорящих студента из стран Латино-Карибской Америки, обучающегося на первом курсе бакалавриата в ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

Перед логопедическим исследованием со студентами проводили собеседование. Каждому студенту задавали вопросы: 1) были ли проблемы с развитием речи (на родном языке); 2) как долго изучали русский язык; 3) сложно ли дается изучение русского языка; 4) какой уровень владения русским языком; 5) трудно ли адаптироваться к обучению, осваивать образовательную программу.

Для разработки индивидуальных коррекционных маршрутов, направленных на преодоление языковых барьеров и сниже-

ние психоэмоционального напряжения при адаптации к обучению испаноговорящих студентов на русском языке, были использованы следующие диагностические методики.

В ходе диагностики использовали адаптированные под цель исследования методики Т. Ф. Фотековой и Т. В. Ахутиной [12] для изучения произносительной стороны речи: определяли уровень развития звукопроизносительной стороны речи, иноязычного фонематического слуха, ритмоинтонационного рисунка фразы. Выявляли особенности звукопроизношения гласных звуков; глухих и звонких парных согласных ([п – б], [в – ф], [д – т], [г – к]) в твердом и мягком звучании; свистящих, шипящих согласных ([с], [с’], [з], [з’], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); сонорных согласных ([р], [р’], [л], [л’], [м], [м’], [н], [н’]). Выявляли позицию нарушения звука (изолированного, в слогах, словах, предложениях) и характер нарушения звукопроизношения (замены, искажения, смешения, пропуски звуков). Для оценки состояния звукопроизносительной стороны речи использовали следующую шкалу: 3 балла – отсутствуют искажения произношения изолированных звуков, звуков в слогах, словах, предложениях, нет замен и пропусков звуков; 2 балла – нарушено произношение 2–3 групп изолированных звуков, звуков в слогах, словах, предложениях, преобладают искажения на сходные фонемы в испанском языке, также встречаются пропуски или смешение звуков; 1 балл – нарушено произношение всех групп звуков во всех позициях в спонтанной речи, преобладают искажения и смешения звуков; 0 баллов – нарушено произношение всех групп звуков, включая некоторые парные согласные и/или гласные, во всех позициях в спонтанной речи, преобладают искажения и смешение звуков, пропуски звуков.

При оценке развития иноязычного фонематического слуха использовали набор слогов и слов с оппозиционными звуками,

отдельно – с оппозиционными звуками, не смешиваемыми в произношении, а также звуками, смешиваемыми в произношении. Оценку иноязычного фонематического слуха проводили по следующей шкале: 3 балла – различает оппозиционные звуки, слоги повторяет без ошибок, дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении; 2 балла – дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении, испытывает затруднения при дифференциации звуков, смешиваемых в произношении; 1 балл – испытывает трудности при дифференциации оппозиционных звуков, не смешиваемых и смешиваемых в произношении; 0 баллов не может дифференцировать оппозиционные звуки.

При изучении ритмоинтонационного рисунка фразы у испаноговорящих студентов оценивали способность повторять знакомые и незнакомые слова и фразы за логопедом со средней скоростью. Оценку результатов диагностики проводили по следующей шкале: 3 балла – повторяет слова, фразы в нормальном темпе; 2 балла – повторяет незнакомые слова, фразы в сниженном темпе; 1 балл – повторяет знакомые и незнакомые слова, фразы в сниженном темпе; 0 баллов – из-за значительных трудностей при произнесении слов, их повторов, нарушения слоговой структуры, объективно провести оценку темпа и интонационной стороны речи не представляется возможным.

Баллы по трем методикам суммировали и проводили интегральную оценку произносительной стороны речи, используя следующую шкалу:

0–3 балла (низкий уровень) – не понимает большинства предъявляемых слов; неуверенно произносит слова, не различает своего неправильного произношения фонемы; делает значительные паузы перед произнесением слов, которые не знает; заменяет, искажает, пропускает и/или добавляет фонемы в большинстве слов, осо-

бенно, когда есть фонема в родном языке с похожим произношением; после указания логопедом на ошибку не может ее исправить после 2–3 повторений;

4–6 баллов (ниже среднего) – понимает и использует в повседневной жизни часть слов из предъявленного набора слов; не очень уверенно произносит известные слова; делает паузы перед произнесением слов, которые не знает; заменяет, искажает, пропускает и/или добавляет фонемы в словах, особенно когда не знает значения 10–30 % слов и/или есть фонема в родном языке с похожим произношением; после указания логопедом на ошибку, может ее исправить со второго раза;

7–8 баллов (средний уровень) – понимает и использует в повседневной жизни часть слов из предъявленного набора слов; уверенно произносит известные слова; делает небольшие паузы перед произнесением слов, которые не знает; заменяет, искажает, пропускает и/или добавляет фонемы в словах, особенно когда не знает значения 40–50 % слов и/или есть фонема в родном языке с похожим произношением; проявляет готовность к сотрудничеству, после указания логопедом на ошибку может с первого раза ее исправить;

9–10 баллов (высокий уровень) – понимает и использует в повседневной жизни большинство слов из предъявленного набора слов; уверенно произносит слова, большинство которых использует в повседневной жизни; делает паузы перед произнесением слов, которые не знает; заменяет, искажает, пропускает и/или добавляет фонемы не более, чем в 10 % слов тогда, когда есть фонема в родном языке с похожим произношением; после указания логопедом на ошибку может с первого раза ее исправить.

С целью изучения психологической адаптации испаноговорящих студентов к обучению в вузе использовали шкалу оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина

(в адаптации Ю. Л. Ханина) [13]. Интерпретацию полученных результатов тестирования по обеим шкалам проводили в соответствии со следующими нормативными интервалами: менее 35 баллов – низкий уровень, 35–44 балла – умеренный уровень, 45–66 баллов – высокий уровень реактивной/ситуативной тревожности, более 60 баллов – пограничное состояние.

Для снижения языковых ошибок при обучении русскому языку и коррекции языковой тревожности с испаноговорящими студентами проводили логопедическую работу, которая была основана на принципе универсального дизайна при построении системы их обучения в вузе. Комплекс мероприятий логопедической коррекции был структурирован таким образом, чтобы каждое направление коррекционной работы имело в своей основе цель, специальные средства обучения и методы, а также критерии оценки. Работа была построена на основе деятельностного подхода. Каждое предлагаемое упражнение имело несколько вариантов выполнения (в зависимости от предпочтений студентов к их выполнению). Тематика всех заданий была связана с повседневной жизнью, а сами задания – с формированием знаний в области предметной подготовки. На каждом занятии студенты выбирали наиболее подходящую форму оценки результата. Задания предъявляли как на русском, так и на испанском языке (родной язык использовали в качестве поддержки для изучения русского языка). Время занятий варьировалось для предотвращения утомления.

Для развития перцептивной и артикуляционной базы русского языка на занятиях применяли аналитико-имитационный метод: использовали упражнения на выполнение артикуляционных поз, а также на развитие речевого дыхания. Также применяли логопедический массаж и упражнения на расслабление мышц артикуляционного аппарата. Ниже приведен пример проведения работы по постановке и автоматизации зву-

ков [ч], [ж], [щ] и [ш] как одних из наиболее сложно осваиваемых испаноговорящими. Студенту показывали изображение лестницы с четырьмя ступенями, на каждой из которых находится определенный звук. Далее объясняли, как произносятся эти звуки; после нескольких повторений каждого звука за логопедом студента просили закрыть глаза, логопед произносил звук, а студент должен был определить, на какой ступени он был изображен. Далее переходили к отработке произношения звуков в словах. Для этого использовали несколько способов: студента просили определить положение звука в слове (в начале, середине, конце); выполнить упражнение на различение звуков в словах на слух (без зрительной опоры); повторить слово перед логопедическим зеркалом (для визуализации положения органов артикуляции). Аналогичную работу проводили и для постановки и автоматизации других звуков. Также выполняли упражнения, направленные на усвоение произношения и различения фонем в разных слогах, словах, дифтонгоидности русских гласных, на развитие механизма твердости и мягкости согласных, овладение правилами перехода от графического образа слов к его произношению, на формирование грамматических компетенций, интонационной выразительности. Логопедическую работу проводили в течение 6 месяцев в подгруппах, которые формировали на основе степени выраженности слухопроизносительных трудностей у студентов.

После логопедической работы проводили повторную диагностику произносительной стороны речи, а также оценку уровня реактивной и личностной тревожности.

Для статистической обработки использовали программу Statistica 10.0 (StatSoft, США). Количественные признаки в таблицах представлены в виде среднего арифметического и среднего квадратичного отклонения ($M \pm \sigma$). Для оценки различий показателей использовали U-критерий

Манна-Уитни. Между изучаемыми показателями устанавливали корреляционные связи. Статистически значимыми считали различия при $p < 0,05$.

Результаты исследования. По результатам собеседования было выявлено, что ни у одного студента не было нарушений при развитии речи на родном языке; студенты изучали русский язык от 6 мес. до 1 года до поступления на первый курс. При тестировании по русскому языку как иностранному 24 студента владели русским языком на элементарном (A1) или базовом уровне (A2) (заменяли, искажали или пропускали до 8 сходных звуков с русскими звуками); 29 студентов – на первом (B1) или втором сертификационном уровне (B2) (заменяли или искажали до 4 сходных звуков с русскими звуками).

В ходе первичной диагностики при изучении звукопроизносительной стороны речи было установлено, что у испаноговорящих студентов в результате неверного усвоения артикуляционных укладов при произнесении русских звуков часто наблюдались замены на испанские звуки, встречались ошибки оппозиционных твердых и мягких звуков. Отсутствие в испанском языке шипящих звуков и звука [ы] вызывало трудности при их произнесении на русском языке, как и при произнесении смычных согласных из-за меньшего напряжения мышц при их произнесении на родном языке. Недостаточно были развиты навыки ассимиляции согласных по звонкости и глухости в результате отсутствия в испанском языке данного явления. Часто встречались и замены звуков в русских словах, которые не встречаются в испанском языке ([ш], [щ] и [ж]). Сложности были и при дифференцировании звуков [б] и [в], [с] и [з], [ч] и [ц], поскольку в родном языке испаноговорящих студентов эти пары звуков не различаются. Также данные студенты затруднялись в дифференцировании окончаний инфинитива и 3-го лица и искажали ритмоинтонационный рисунок

фразы (в конце предложения не понижали голос, как в русском языке). При произнесении незнакомых слов, в которых были трудные для воспроизведения фонемы, испаноговорящие студенты значительно замедляли темп речи. Средний балл по результатам диагностики произносительной стороны речи соответствовал ее развитию на уровне ниже среднего (табл. 1). Полученные результаты диагностики согласуются с данными авторов, занимающихся проблемой слухопроизносительных навыков у испаноговорящих обучающихся при изучении русского языка [14–17].

После логопедической работы проводи-

ли повторную диагностику, результаты которой показали значительное улучшение состояния звукопроизносительной стороны речи, иноязычного фонематического слуха и ритмоинтонационного рисунка фразы у испаноговорящих студентов. Студенты стали меньше допускать фонетических ошибок на редукцию гласных звуков, произношение твердых и мягких согласных, смешение звуков, замену русских звуков испанскими, лучше распознавать слова и фразы на русском языке. В результате уровень развития произносительной стороны речи повысился до среднего (табл. 1).

Таблица 1

Исследованные показатели у испаноговорящих студентов до и после логопедической работы

Показатели / результаты диагностики	Первичная диагностика	Повторная диагностика
Звукопроизносительная сторона речи	1,47 ± 0,49	2,66 ± 0,51#
Иноязычный фонематический слух	1,39 ± 0,48	2,56 ± 0,53#
Ритмоинтонационный рисунок фразы	1,53 ± 0,51	2,47 ± 0,46#
Сумма баллов	4,39 ± 1,45	7,69 ± 1,76#
Уровень развития	ниже среднего	средний

– достоверные отличия значений исследуемых признаков при повторной диагностике относительно значений при первичной диагностике

При сравнении показателей уровня реактивной и личностной тревожности у испаноговорящих студентов до и после проведенной логопедической работы было установлено следующее (рис. 1). Уровень личностной тревожности у обследованных студентов при повторной диагностике незначительно изменился: средний балл как до, так и после проведенной логопедической работы соответствовал умеренному уровню личностной тревожности. Тогда как ситуативная (реактивная) тревожность снизилась у всех студентов после логопедической работы. Нужно отметить, что при первичной диагностике у восьми студентов (15 %) был выявлен пограничный уровень реактивной тревожности (выше 60 баллов), у большинства обучаю-

щихся (81 %) отмечали высокий уровень, и лишь у двух студентов (4 %) – умеренный уровень ситуативной тревожности. В качестве причин этого обучающиеся указывали, что они беспокоятся из-за трудностей, возникающих при общении со сверстниками, педагогами, из-за опасений по поводу академических результатов, а также желая соответствовать ожиданиям их родителей. При повторной диагностике уровень реактивной тревожности у всех обучающихся был средним, что является оптимальным состоянием для лиц данного возраста.

Также студенты отметили, что у них повысилась успеваемость, мотивация к обучению и участию в разных студенческих мероприятиях.

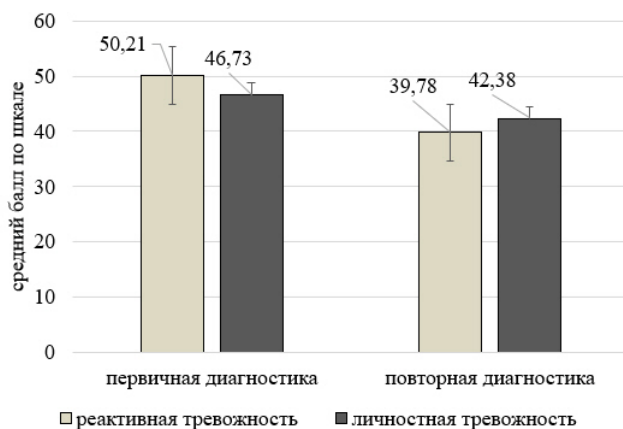


Рис. 1. Среднее количество баллов по шкалам реактивной и личностной тревожности у испаноговорящих студентов до и после проведения логопедической работы

По результатам проведенного корреляционного анализа было установлено, что между показателями произносительной стороны речи и уровнем личностной тревожности взаимосвязь низкая ($r = -0,15$), тогда как между реактивной тревожностью и показателями развития произносительной стороны речи существует высокая отрицательная корреляционная связь ($r = -0,76$).

Таким образом, проведение логопедической работы с испаноговорящими студентами с использованием принципов универсального дизайна в обучении русской фонетике и развитии артикуляционной моторики положительно повлияло не только на совершенствование навыков произношения на русском языке, но и благоприятно сказалось на их эмоциональной сфере, а также на адаптации к обучению в вузе в целом.

Заключение. Одной из важнейших проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, является освоение правильного произношения, грамматики, лексики, орфографии. Недостаточное владение иностранным языком, на котором проходит обучение, негативно сказывается на передаче содержания мысли, соответственно,

на качестве коммуникации, а также на психологической адаптации студентов [6].

При изучении иностранного языка важно формировать правильную координацию органов артикуляции при произнесении фонем на неродном языке. В изучаемом языке хоть и могут быть близкие фонемы, но они не идентичны фонемам родного языка, особенно если изучаемый язык относится к другой языковой группе (как, например, русский и испанский языки). В результате у обучающегося будет не только неправильное произношение, но и затруднения при распознавании фонем иностранного для него языка [18].

В данном исследовании приняли участие испаноговорящие студенты, обучающиеся на первом курсе. Данные студенты отмечали, что они испытывают трудности при общении с однокурсниками, педагогами, с освоением образовательной программы. Это приводило к повышению у них эмоционального напряжения и негативно отражалось на адаптации к жизни в иноязычной среде.

В ходе исследования было установлено, что испаноговорящие студенты испытывали затруднения при произнесении русских фонем и с их интонационно-ритмическим

артикуляционным оформлением. Известно, что в отличие от русского в испанском языке гласные фонемы характеризуются ясностью и четкостью произношения [16; 17; 19]. Поэтому при произнесении ударных звуков [o], [y], [i] испаноговорящие студенты часто допускали артикуляционные ошибки, заменяли звук [ы] на [и] или [э]. Также им были характерны трудности при произнесении согласных букв [л], [ш], [щ], [ч], [ж], [ц], [с], [з] и др. в связи с тем, что в испанском языке иные артикуляционные уклады для их произнесения по сравнению с русским языком. Также у большинства обследованных студентов выявлены нарушения иноязычного фонематического слуха и ошибки при составлении слов с русскими буквами.

После проведенной коррекционной работы было установлено, что применение логопедических приемов при изучении русского языка испаноговорящих студентов с использованием принципов универсального дизайна благоприятно отразилось на состоянии произносительной стороны речи, а также привело к снижению у них ситуативной тревожности.

На фоне повышения фонологической компетентности и развития фонетической системы русского языка у испаноговорящих студентов стало возможным далее формировать для них индивидуально ориентированные образовательные траектории, а также снизить проявления дезадаптации при обучении инофонов на русском языке.

Список источников

1. *Манина С. И.* Билингвизм в межкультурном пространстве // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – № 6 (25). – С. 82–85.
2. *Ривлина А. А.* Глобализация английского языка и формирование массового русско-английского билингвизма // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 104–108.
3. *Fleury F. O., Avila C. R.* Rapid naming, phonological memory and reading fluency in Brazilian bilingual students // *Codas*. – 2015. – № 27 (1). – P. 65–72.
4. *Алешинская Е. В.* Формирование билингвальной компетенции у студентов нелингвистических вузов в условиях глобализации // Преподаватель XXI века. – 2015. – № 3. – С. 140–150.
5. Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования. – М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований», 2020. – 84 с.
6. *Гусева Т. С.* Предупреждение нарушений чтения и письма в условиях двуязычия // Вестник ЧГПУ им. Яковлева. – 2010. – № 3 (67), Т. 2. – С. 80–84.
7. *Овчинников А. В.* Логопедическая помощь двуязычным детям в речевом развитии // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71), Ч. 1. – С. 141–144.
8. *Салихова Л. Э.* Технологии педагогической коррекции речевых ошибок и их причин у билингвов // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – 2016. – № 2. – С. 97–106.
9. *Степанова Е. Н.* Об особенностях логопедической диагностики и коррекции билингвических детей и подростков в условиях специализированного сурдологического центра // Вестник медицинского института «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье. – 2017. – № 3. – С. 30–35.
10. *Каишан Г. В., Горбенко М. В., Шахова Н. В.* Иностранцы студенты в техническом вузе: преодоление языкового барьера // Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 117–121.
11. *Медина Гонзалес В. К., Иванова Н. Е.* Особенности академической мобильности студентов из стран Латино-Карибской Америки в современных условиях // Латинская Америка. – 2023. – № 4. – С. 53–65.
12. *Фотекова Т. А., Ахутина Т. В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
13. *Ханин Ю. Л.* Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИТЕК, 1976. – 18 с.
14. *Голиков С. Н.* Национально-ориенти-

рованные выводы-рекомендации, имеющие практическое значение для преподавателей-русистов на занятиях в испаноязычной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10 (64): в 3 ч., Ч. I. – С. 176–186.

15. Климова Ю. А., Юрченко Н. В., Черкашина О. М., Кулик С. С. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и испанского языков (в целях обучения испаноговорящих студентов русскому произношению) // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 108–111.

16. *Maliavina S.* Dificultades de los estudiantes rusos en el proceso de aprendizaje de E/L2 // *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua*

de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. – Madrid, 2004. – P. 423–460.

17. *Palmeiro K., Donida L. O., Santana A. P.* Prácticas de inclusión: Logopedia en educación superior // *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara.* – 2022. – № 3 (17). – P. 2032–2052.

18. *Андреюшина Е. А.* Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудиторией в зависимости от родного языка учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42): в 3 ч., Ч. II. – С. 19–22.

19. *Hendricks A. E., Jimenez C.* Teacher Report of Students' Dialect Use and Language Ability // *Lang Speech Hear Serv Sch.* – 2021. – № 52 (1). – P. 131–138.

References

1. Manina, S. I., 2007. Bilingualism in the intercultural space. Cultural life of the South of Russia, no. 6 (25), pp. 82–85. (In Russ.)

2. Rivlina, A. A., 2014. Globalization of the English language and the formation of mass Russian-English bilingualism. Bulletin of Cherepovets State University, no. 4, pp. 104–108. (In Russ.)

3. Fleury, F. O., Avila, C. R., 2015. Rapid naming, phonological memory and reading fluency in Brazilian bilingual students. *Codas*, no. 27 (1), pp. 65–72. (In Eng.)

4. Aleshinskaya, E. V., 2015. Formation of bilingual competence among students of non-linguistic universities in the context of globalization. *Teacher of the XXI century*, no. 3, pp. 140–150. (In Russ.)

5. Training of foreign citizens in Russian institutions of higher education. Moscow: Center for Sociological Research Publ., 2020, 84 p. (In Russ.)

6. Guseva, T. S., 2010. Prevention of reading and writing disorders in bilingual conditions. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University named after Yakovlev, no. 3 (67), T. 2, pp. 80–84. (In Russ.)

7. Ovchinnikov, A. V., 2011. Speech therapy assistance to bilingual children in speech development. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University named after Yakovlev, no. 3 (71), part 1, pp. 141–144. (In Russ.)

8. Salikhova, L. E., 2016. Technologies for pedagogical correction of speech errors and their causes in bilinguals. Scientific and practical journal “Humanization of Education”, no. 2,

pp. 97–106. (In Russ.)

9. Stepanova, E. N., 2017. On the features of speech therapy diagnostics and correction of bilingual children and adolescents in a specialized audiological center. Bulletin of the Medical Institute «Reaviz»: rehabilitation, doctor and health, no. 3, pp. 30–35. (In Russ.)

10. Kashkan, G. V., Gorbenko, M. V., Shakhova, N. V., 2010. Foreign students at a technical university: overcoming the language barrier. *Higher education in Russia*, no. 8/9, pp. 117–121. (In Russ.)

11. Medina Gonzales, V. K., Ivanova, N. E., 2023. Features of academic mobility of students from Latin-Caribbean America in modern conditions. *Latin America*, no. 4, pp. 53–65. (In Russ.)

12. Fotekova, T. A., Akhutina, T. V., 2002. Diagnosis of speech disorders in schoolchildren using neuropsychological methods: A manual for speech therapists and psychologists. Moscow: ARKTI Publ., 136 p. (In Russ.)

13. Khanin, Yu. L., 1976. A short guide to the Ch.D. Reactive and Trait Anxiety Scale. Spielberger. Leningrad: LNIITEK, 18 p. (In Russ.)

14. Golikov, S. N., 2016. Nationally-oriented conclusions and recommendations that have practical significance for teachers of Russian studies in classes in Spanish-speaking audiences. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. Tambov: Certificate, no. 10 (64): in 3 parts, part I, pp. 176–186. (In Russ.)

15. Klimova, Yu. A., Yurchenko, N. V., Cher-

- kashina, O. M., Kulik, S. S., 2017. Comparative analysis of the phonological systems of the Russian and Spanish languages (for the purpose of teaching Russian pronunciation to Spanish-speaking students). *Kazan Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 108–111. (In Russ.)
16. Maliavina, S., 2004. Dificultades de los estudiantes rusos en el proceso de aprendizaje de E/L2. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, pp. 423–460. (In Spanish)
17. Palmeiro, K., Donida, L. O., Santana, A. P., 2022. *Prácticas de inclusión: Logopedia en educación superior*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, no. 3 (17), pp. 2032–2052. (In Spanish)
18. Andreyushina, E. A., 2014. Difficulties in mastering Russian phonetics by foreign-language audiences depending on the students' native language. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, no. 12 (42): in 3 parts, part II, pp. 19–22. (In Russ.)
19. Hendricks, A. E., Jimenez, C., 2021. *Teacher Report of Students' Dialect Use and Language Ability*. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, no. 52 (1), pp. 131–138. (In Eng.)

Информация об авторах

Г. В. Карантыш, доктор биологических наук, доцент, зав. кафедрой коррекционной педагогики, Южный федеральный университет, gvkarantysh@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9130-6491>, Ростов-на-Дону, Россия

Л. А. Гутерман, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, Южный федеральный университет, laguterman@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, Ростов-на-Дону, Россия

Т. Мартинес Поланко, магистрант Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет, martinespo@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0006-9310-3384>, Ростов-на-Дону, Россия

Information about the authors

Galina V. Karantysh, Dr. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof., Head. Department of Correctional Pedagogy, Southern Federal University, gvkarantysh@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9130-6491>, Rostov-on-Don, Russia

Larisa A. Guterman, Director of the Resource Educational and Methodological Center for Training Persons with Disabilities and Persons with Disabilities, Associate Professor of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University, laguterman@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6294-4910>, Rostov-on-Don, Russia

Tatyane Martinez Polanco, master's student of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, martinespo@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0006-9310-3384>, Rostov-on-Don, Russia

Авторский вклад

Карантыш Г. В. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; итоговые выводы.

Гутерман Л. А. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста.

Мартинес Поланко Т. – сбор эмпирических данных; написание исходного текста.

Author's contribution

Karantysh G. V. – scientific guidance; research concept; development of methodology; final conclusions.

Guterman L. A. – participation in the development of educational programs and their implementation; revision of the text.

Martinez Polanco T. – collection of empirical data; writing the source text.

Поступила в редакцию 05.05.2024

Submitted 05.05.2024

Принята к публикации 24.06.2024

Accepted for publication 24.06.2024

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.15293/1813-4718.2404.05

Особенности дистанционных образовательных технологий в рамках реализуемых ФГОС

Мелякова Ольга Александровна¹

¹ Государственный аграрный университет Северного Зауралья, Тюмень, Россия

Аннотация. Введение. В данной статье рассмотрены основные нормативные документы, регламентирующие формы и уровни профессиональной подготовки обучающихся. Особое внимание уделяется особенностям дистанционных образовательных технологий (ДОТ), реализуемых в рамках заочной формы обучения в аграрном университете.

Цель статьи – рассмотреть на практике возможности реализации дистанционных образовательных технологий на примере заочной формы обучения уровня профессиональной подготовки высшего образования бакалавриата.

Методология и методы исследования: теоретический анализ и описательный метод, включающий приемы сравнительного анализа разрабатываемых материалов. В ходе обозначенной работы проведен сравнительный анализ учебно-методических комплексов дисциплин, разработанных профессорско-преподавательским составом.

Результаты исследования. Разработана университетом примерная структура методических материалов, включающая в себя учебно-методическое пособие, фонды оценочных средств и дополнительные учебно-методические материалы. Раскрыта примерная структура занятия по блокам: организационный, обучающий и аттестационный.

Заключение. По изученным материалам можно сделать обобщающий вывод: разработанная нормативно-правовая база четко регламентирует организацию и порядок проведения обучения в дистанционной форме.

Ключевые слова: высшее образование; дистанционные образовательные технологии; заочная форма обучения; обучающиеся; профессорско-преподавательский состав; обучение; учебно-методический комплекс дисциплин; методические материалы

Для цитирования: Мелякова О. А. Особенности дистанционных образовательных технологий в рамках реализуемых ФГОС // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.05>

Scientific article

Features of Distance Educational Technologies within the Framework Implemented by the Federal State Educational Standard

Olga A. Melyakova¹

¹ State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, Tyumen, Russia

Abstract. This article discusses the main normative documents regulating the forms and levels of professional training of students. Special attention is paid to the features of distance learning technologies (DOT) implemented as part of correspondence education at the agrarian University.

The purpose of the research article is the application of new educational technologies in higher education.

Research methodology and methods: theoretical analysis and descriptive method, including methods of comparative analysis of developed materials. In the course of this work, a comparative analysis of educational and methodological complexes of disciplines developed by the teaching staff was carried out.

The results of the study. The university has developed an approximate structure of methodological materials, which includes an educational and methodological manual, funds of evaluation tools and additional educational and methodological materials. The approximate structure of the lesson in blocks is revealed: organizational, student and certification.

Conclusion. Based on the studied materials, a generalizing conclusion can be drawn. The developed regulatory framework clearly regulates the organization and procedure for conducting distance learning.

Keywords: higher education; distance learning technologies; correspondence courses; students; teaching staff; training; educational and methodological complex of disciplines; teaching materials

For citation: Melyakova, O. A., 2024. Features of distance educational technologies within the framework implemented by the Federal State Educational Standard. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.05>

Введение. Последние годы в России происходят активные преобразования во всех сферах деятельности, направленных на применение информационных технологий, в том числе и в системе образования. Реализация этих трансформаций происходит в соответствии с требованиями нормативно-правовой документации. Согласно ст. 16 федерального закона от 29.12.2012 № 273, предусмотрены изменения образовательных программ системы образования всех уровней с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Нами была поставлена цель – рассмотреть на практике возможности реализации этих решений на примере заочной формы обучения уровня профессиональной подготовки высшего образования бакалавриата¹. Основные задачи нашего исследования: изучить основополагающие нормативно-правые документы в данной области исследования; провести анализ соответствия полученных результатов предъявляемым требованиям

и дать рекомендации по совершенствованию дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Обзор научной литературы по проблеме. Для реализации данной цели был проведен обзор действующих редакций нормативно правовых документов, научных статей и аналитических исследований по данной проблеме. Образовательные программы, реализуемые высшей школой, регламентируются требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Государственная политика в образовании предусматривает равенство и доступность образования при различных стартовых возможностях обучающихся². Требования к результатам освоения образовательных программ в современных условиях изменились, изучение их невозможно без наличия информационной образовательной среды, широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов [1; 2; 3]. Новые ФГОС обязывают профес-

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://techexpert.cntd72.ru:3012/docs/> (дата обращения: 02.09.2023).

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 марта 2016 г. N 246 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)». – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301_B_15062018.pdf (дата обращения: 12.10.2023).

сорско-преподавательский состав применять в образовательном процессе информационно-коммуникационные технологии и научить обучающихся их эффективному использованию [4; 5]. В настоящее время дистанционное образование (ДО) является одной из перспективных форм обучения в образовании. Оно открывает новые возможности для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), позволяет осуществлять подготовку специалистов без отрыва от производства, а также дает возможность выбора образования в любом вузе России [6]. Преимущество ДО заключается в том, что каждый обучаемый может заниматься по индивидуальному расписанию, варьируя темп и время обучения для освоения изучаемой дисциплины [7].

Методология и методы исследования. В ходе исследования использовались метод теоретического анализа и описательный метод, включающий приемы сравнительного анализа разрабатываемых материалов. Материалом исследования является сравнительный анализ применения ДО. Была проведена оценка разработанных учебно-методических комплексов дисциплин на соответствие предъявляемым требованиям ФГОС. Практическая значимость данного анализа заключается в рецензировании разработанных материалов по критериям и в разработке предложений для их совершенствования.

Результаты исследования. В вузах дистанционная форма обучения в полном объеме стала реализовываться вынужденно, в период пандемии³. С 1 апреля 2020 года в связи с пандемией коронавируса образовательные учреждения (организации) в учебном процессе стали применять специализированные программные платформы, такие как Zoom, WiziQ и др. Руководством университета платформой

дистанционного обучения была выбрана программа Moodle (Модулярная объектно-ориентированная динамически обучающая среда) [8].

Существует три основных типа проведения дистанционных занятий. В период пандемии дистанционные занятия проводились следующим образом: преподаватель, на которого возлагалась роль локального координатора, и обучающиеся удалены друг от друга; информация (расписание) по проведению занятий размещена в интернете.

В настоящее время профессорско-преподавательский состав (ППС) стал применять другой тип проведения занятий: педагог и обучающиеся находятся в одном помещении, а информационные ресурсы, которыми они пользуются в течение занятия, от них удалены. Такой тип проведения занятия практикуют, например, по правовым дисциплинам [9; 10; 13].

По аграрному университету Северного Зауралья издан приказ по организации учебного процесса по заочной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) по трем направлениям подготовки. При реализации данного приказа предусматривается третий тип дистанционных занятий – это размещение учебно-методической информации на учебном сайте <https://lms-test.gausz.ru/login/index.php> (Тест ЭИОС ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья).

В соответствии с рекомендациями Учебно-методического совета университета ППС должен разрабатывать учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД). В рекомендациях приведен перечень, определяющий структуру и порядок электронного наполнения учебной дисциплины, рассмотрены методические и технические требования к УМКД, порядок комплектации, обновления и применения в учебном

³ Положение об институте дистанционного образования. – URL: https://gausz.ru/sveden/files/Pologhenie_ob_institute_distancionnogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 12.10.2022).

процессе [8; 14].

Электронное наполнение учебной дисциплины – это совокупность учебно-методических и оценочных средств, методик профессионально-ориентированной самостоятельной работы, размещаемых в электронной образовательной среде Moodle, для самостоятельного освоения дисциплины, получения знаний, умений и навыков студентами всех форм обучения. Электронное наполнение учебной дисциплины включает в себя полностью разработанный, в соответствии с установленными требованиями учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) с обязательным приложением следующих методических разработок:

– учебно-методическое пособие (УМП);

– фонды оценочных средств (ФОСы);

– дополнительные учебно-методические материалы.

В методических рекомендациях не прослеживаются жестких критериев, предъявляемых к наполнению УМКД, обозначена структура и объем наполнения. Представленные в системе Moodle учебные материалы могут быть в виде лекций, файлов, глоссария, ссылок на интернет-ресурсы. Так обозначена теоретическая часть обучения. Диагностический материал сформирован тестами, заданиями, рабочими тетрадями. На форумах и чатах организовано обсуждение обучающих материалов. Примерная структура онлайн-курса приведена на рисунке 1 [8].

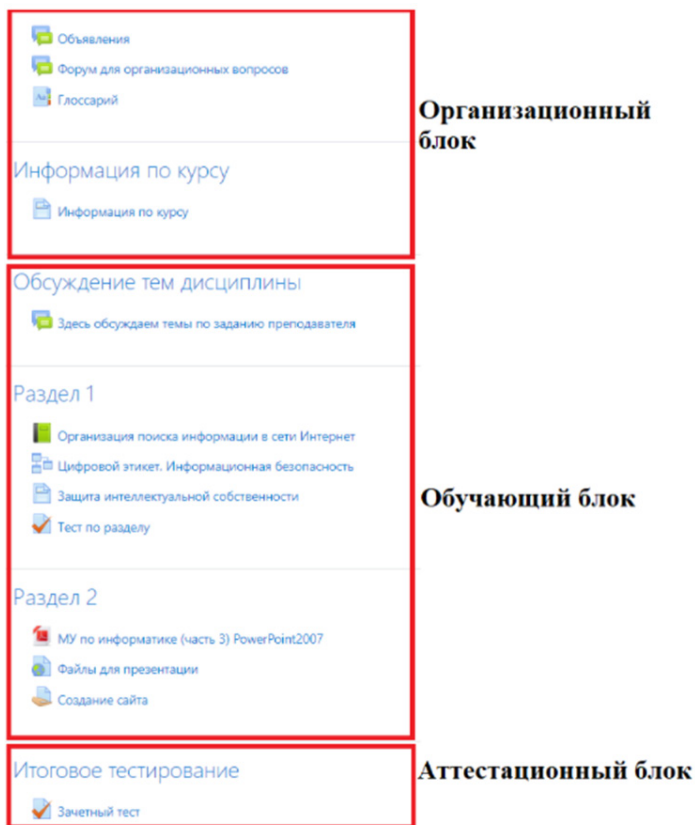


Рис. 1. Структура онлайн-курса

Результат успешного обучения анализируемой форме обучения складывается из следующих основных факторов: кадровый потенциал, средства обучения и мотивация обучающихся. Рассмотрение технических возможностей не входит в задачи исследования.

Руководством университета до начала обучения организовано повышение квалификации ППС по программе «Создание курсов в Moodle». Одновременно организаторами обучения разработано учебное пособие «Руководство для преподавателей по созда-

нию учебного онлайн-курса в системе LMS Moodle» и в системе LMS Moodle приведены обучающие материалы. Курсы обучения прошли все преподаватели, задействованные в формировании УМКД. Методическое сопровождение каждый преподаватель выстраивал самостоятельно с учетом расписания института дистанционного образования (ИДО) [15]. Остановимся более подробно на формировании УМКД.

При планировании дистанционного занятия ППС придерживается следующей модели, приведенной на рисунке 2.



Рис. 2. Примерная структура занятия

Мотивационный блок в структуре занятия имеет основное значение. Здесь должна быть выбрана тема занятия, четко поставлена цель и задачи для обучающихся. Для достижения поставленной цели и последовательного решения задач, особенно практических или лабораторных занятий (по рабочим программам семинарского типа), подразумевается разработка инструкций по их выполнению, т. е. алгоритм действий обучающегося при выполнении заданий. В тесной взаимосвязи с этим блоком идет информационный, который наполняется справочной нормативно-правовой документацией и т. п. Контрольный блок содержит тестовые задания по лекционному материалу, по занятиям семинарского типа

могут быть предусмотрены и другие виды контроля с учетом изучаемой темы, например, решение задач по вариантам. Промежуточный контроль по дисциплинам проходит в виде тестирования. Последний блок в структуре дистанционного занятия – взаимодействие преподавателя с обучающимися выстраивается самопроизвольно с учетом рекомендаций ИДО [16]. Разработанные УМКД прошли экспертную комиссию, которая сформирована из членов методических комиссий институтов. Прорецензированные методические материалы и с учетом исправленных замечаний рекомендованы для размещения [18; 20].

Из экспертного заключения можно отметить следующие характерные замечания:

- нет четкой постановки цели и задач занятий;
- при разработке занятий семинарского типа не прописан порядок выполнения и содержание отчета (т. е. инструкция к занятию продумана не в полном объеме);
- тестовые задания в основном приведены закрытой формы (выбор одного или нескольких правильных ответов).

Заключение. Из проведенного анализа можно сделать следующие выводы. Разработанная нормативно-правовая база четко

регламентирует организацию и порядок проведения обучения в дистанционной форме. Лекционный материал на одно занятие должен иметь объем в виде презентации – до 25 слайдов, в виде конспекта – 7–10 страниц. Предполагается освоить этот объем информации за два академических часа. Для выполнения практических занятий обязательно должны быть приведены примеры выполнения заданий и краткий курс теоретического материала по его выполнению.

Список источников

1. Кучумова Г. В. Преимущества и недостатки гибридного формата обучения // Современный ученый. – 2021. – № 5. – С. 119–122.
2. Новицкая Е. Н. Совершенствование подготовки специалистов в системе высшего и дополнительного профессионального образования и тренды их изменения в современных условиях: монография. – Саратов: СГУ, 2021. – 144 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/194750> (дата обращения: 14.09.2023).
3. Горбачева С. С. Компетентности подход в высшем профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2022. – 72 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/253340> (дата обращения: 1.09.2023)
4. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 227–243.
5. Зенкина С. В., Шаронова О. В. Формы, средства и технологии интерактивного учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения // Информатика и образование. – 2016. – № 4 (273). – С. 16–19.
6. Маркелова Ю. И., Малыгин А. А., Воронова Т. А. Формирование готовности студентов к работе в системе дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование и наука. – 2016. – № 10 (139). – С. 133–150.
7. Иванова Н. Н. Интеграция онлайн-обучения английскому языку в систему вузовского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 77–87.
8. Куликова С. В. Руководство для преподавателей по созданию учебного online курса в системе LMS Moodle: учебное пособие. – Тюмень: ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, 2022. – 63 с.
9. Кучумова Г. В., Мелякова О. А. Формирование нокозологической культуры студента аграрного университета с учетом требований ФГОС // Аграрная наука и образование Тюменской области: связь времен: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 140-летию Тюменского Александровского реального училища, 60-летию Тюменского государственного сельскохозяйственного института – Государственного аграрного университета Северного Зауралья. – 2019. – С. 204–211.
10. Melyakova O. A., Kuchumova G. V. Formation of general professional competencies of students in the occupational safety sector // E3S Web of Conferences. – 2023. – Т. 395. – С. 05006.
11. Odinokaya M., Krepkaia T., Karpovich I., Ivanova T. Elf-regulation as a basic element of the professional culture of engineers Education Sciences. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 200.
12. Мелякова О. А., Кучумова Г. В. Организация самостоятельной работы обучающихся с учетом новых требований // АПК: инновационные технологии. – 2019. – № 4 (47). – С. 68–71.
13. Foy K. Digital Games Based Learning for History – Problem Solving or Problematic // Education in the North. – 2021. – № 28 (2). DOI: 10.26203/m7kg-5j29
14. Пугач В. Н. Проблемы управления дистанционным образовательным процессом // В мире научных открытий. – 2015. – № 2-1 (62). –

C. 593–598.

15. Штолер Н. Н., Япринцева К. Л. Рабочая программа дисциплины: структура и методика разработки: учебное пособие для вузов. – СПб.: Лань, 2022. – 128 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/193360> (дата обращения: 14.09.2023).

16. Басуматорова Е. А., Фисунова Л. В., Чайников А. В. Роль цифровых технологий в обучении студентов ГАУ Северного Зауралья // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 3. – С. 88–93.

17. Захарова М. А., Карпачёва И. А., Мезинов В. Н. Оценка результатов обучения в вузе: прикладной аспект: учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2020. – 79 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/331799> (дата обращения: 1.09.2023).

18. Bates A. W. Outlook for Online Learning and Distance Education. Contact North; Ontario; 2011 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.saide.org.za/resources/Library/Bates%20Outlook%20for%20Online%20and%20DE.pdf> (дата обращения: 07.10.2023).

19. Van Vught F. Mission Diversity and Reputation in Higher Education // Higher Education Policy. – 2008. – № 21 (2). – P. 151–174.

20. Анализ, информационно-методическое и организационное сопровождение реализации образовательных программ в сетевой форме: монография / А. А. Федоров, Е. И. Казакова, И. Ф. Фильченкова [и др.]. – Калининград: БФУ им. И. Канта, 2022. – 211 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/310046> (дата обращения: 14.09.2023)

References

- Kuchumova, G. V., 2021. Advantages and disadvantages of the hybrid learning format. A modern scientist, no. 5, pp. 119–122. (In Russ.)
- Novitskaya, E. N., 2021. Improving the training of specialists in the system of higher and additional professional education and trends in their changes in modern conditions: monograph. Saratov: SSU Publ., 144 p. Available at: <https://e.lanbook.com/book/194750> (accessed: 14.09.2023). (In Russ.)
- Gorbacheva, S. S., 2022. Competence-based approach in higher professional education: an educational and methodological guide. Voronezh: VSPU Publ., 72 p. Available at: <https://e.lanbook.com/book/253340> (accessed: 1.09.2023) (In Russ.)
- Boronenko, T. A., Kaisina, A. V., Fedotova, V. S., 2017. Active and interactive methods of pedagogical interaction in the distance learning system. Scientific dialogue, no. 1, pp. 227–243. (In Russ.)
- Zenkina, S. V., Sharonova, O. V., 2016. Forms, means and technologies of interactive educational interaction in conditions of distance learning. Informatics and education, no. 4 (273), pp. 16–19. (In Russ.)
- Markelova, Yu. I., Malygin, A. A., Voronova, T. A. 2016. Formation of students' readiness to work in the distance learning system for children with disabilities. Education and science, no. 10 (139), pp. 133–150. (In Russ.)
- Ivanova, N. N., 2022. Integration of online English language teaching into the system of higher education. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 77–87. (In Russ.)
- Kulikova, S. V., 2022. A guide for teachers on creating an online training course in the LMS Moodle system: a textbook. Tyumen: Federal State Budgetary Educational Institution of the Northern Trans-Urals, 63 p. (In Russ.)
- Kuchumova, G. V., Melyakova, O. A., 2019. Formation of the noxological culture of an agrarian university student taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard. Agricultural science and education of the Tyumen region: the connection of times. Materials of the International scientific and Practical Conference dedicated to the 140th anniversary of the Tyumen Alexandrovsky Real School, the 60th anniversary of the Tyumen State Agricultural Institute – the State Agrarian University of the Northern Urals, pp. 204–211. (In Russ.)
- Melyakova, O. A., Kuchumova, G. V., 2023. Formation of general professional competencies of students in the occupational safety sector. E3S Web of Conferences, T. 395, p. 05006 (In Eng.)
- Odinokaya, M., Krepkaya, T., Karpovich, I., Ivanova, T., 2019. Elf-regulation as a basic element of the professional culture of engineers. Education Sciences, vol. 9, no. 3, p. 200. (In Russ.)
- Melyakova, O. A., Kuchumova, G. V., 2019. Organization of independent work of students taking into account new requirements. APK: innovative technologies, no. 4 (47), pp. 68–71. (In Russ.)
- Foy, K., 2021. Digital Games Based Learning for History – Problem Solving or Problematic. Education in the North, no. 28 (2). DOI: 10.26203/m7kg-5j29 (In Eng.)

14. Pugach, V. N., 2015. Management problems distance learning process. In the world of scientific discoveries, no. 2-1 (62), pp. 593–598. (In Russ.)
15. Stoler, N. N., Yaprinceva, K. L., 2022. The work program of the discipline: structure and methodology of development: a textbook for universities. St. Petersburg: Lan Publ., 128 p. Available at: <https://e.lanbook.com/book/193360> (accessed: 14.09.2023) (In Russ.)
16. Basumatorova, E. A., Fisunova, L. V., Chaynikov, A. V., 2023. The role of digital technologies in teaching students of the GAU of the Northern Urals. Bulletin of Pedagogical Sciences, no. 3, pp. 88–93. (In Russ.)
17. Zakharova, M. A., Karpacheva, I. A., Mezinov, V. N., 2020. Evaluation of learning outcomes in higher education: an applied aspect: a textbook. Yelets: I. A. Bunin YSU, 79 p. Available at: <https://e.lanbook.com/book/331799> (accessed: 1.09.2023) (In Russ.)
18. Bates, A. W., 2011. Outlook for Online Learning and Distance Education. Contact North; Ontario. Available at: <https://www.saide.org.za/resources/Library/Bates%20Outlook%20for%20Online%20and%20DE.pdf> (accessed 7.10.2023) (In Eng.)
19. Van Vught, F., 2008. Mission Diversity and Reputation in Higher Education. Higher Education Policy, no. 21 (2), pp. 151–174. (In Eng.)
20. Fedorov, A. A., Kazakova, E. I., Filchenkova, I. F. [et al.], 2022. Analysis, information, methodological and organizational support for the implementation of educational programs in a network form: monograph. Kaliningrad: I. Kant BFU, 211 p. Available at: <https://e.lanbook.com/book/310046> (accessed: 14.09.2023) (In Russ.)

Информация об авторе

О. А. Мелякова, канд. техн. наук, доц. кафедры техносферной безопасности, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, melyakovaoa@gausz.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0008-7805-7708>, Тюмень, Россия

Information about the author

Olga A. Melyakova, Cand. Sci. (Technical), Assoc. Prof. of the Department of Technosphere Safety, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, melyakovaoa@gausz.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0008-7805-7708>, Tyumen, Russia

Поступила в редакцию 12.05.2024

Submitted 12.05.2024

Принята к публикации 16.06.2024

Accepted for publication 16.06.2024

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.06

Корпусной текстоцентрический подход к актуализации научного дискурса в процессе формирования языковой профессиональной личности студентов лингвистических специальностей

Казанская Евгения Владимировна¹, Лаврова Ирина Андреевна²

¹ Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия

² Финансовый университет при правительстве РФ, Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируется влияние корпусного текстоцентрического подхода на формирование профессиональной языковой личности студентов лингвистических специальностей в меняющихся условиях социально-педагогического и профессионального контекста современного общества. Исследуются способы актуализации научного дискурса в лингводидактическом пространстве, дается системное и углубленное обоснование его форм, рассматриваются практические и дидактические меры, влияющие на формирование и гармоничное развитие языковой профессиональной личности учащихся. Выявляются ключевые характеристики научной коммуникации, необходимые будущим специалистам для успешного профессионального развития в сфере лингвистического образования. Рассмотрена специфика обучения студентов иностранному языку с опорой на текстоцентрический подход, основанный на использовании корпусных онлайн-словарей и цифровой технологии облака слов.

Цель статьи – исследование и обоснование концептуальной модели и принципов современной дидактической системы, основанной на актуализации корпусного текстоцентрического подхода к обучению научному дискурсу студентов лингвистических специальностей и процессе формирования их языковой профессиональной личности.

Методология. Наряду с качественными методами в ходе педагогического эксперимента, направленного на выяснение особенностей формирования и развития навыков работы с научным дискурсом у студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», использован метод корпусного текстоцентрического подхода.

В заключении продемонстрирована эффективность корпусного текстоцентрического подхода в формировании профессиональной личности студентов лингвистических специальностей. Выявляя специфические характеристики научной коммуникации, данный подход помогает студентам улучшить навыки чтения, письма, разговорной речи и понимания иностранного научного дискурса, расширить словарный запас, развить логическое мышление и коммуникативные навыки.

Ключевые слова: языковая профессиональная личность; корпусной текстоцентрический подход; облако слов; онлайн-словари

Для цитирования: Казанская Е. В., Лаврова И. А. Корпусной текстоцентрический подход к актуализации научного дискурса в процессе формирования языковой профессиональной личности студентов лингвистических специальностей // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.06>

A Corpus-Based Text-Centric Approach to the Scientific Discourse Actualization in the Process of Forming the Professional Language Personality of Linguistic Specialties Students

Evgeniya V. Kazanskaya¹, Irina A. Lavrova²

¹Rostov State University of Economics (RINH), Rostov-on-Don, Russia

²Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article analyses the effect of the corpus text-centered approach on the development of the personality of a linguistics student in the changing socio-pedagogical and professional context of modern society. The ways of scientific discourse actualization in the digital linguodidactic space are investigated, a systematic and in-depth justification of its forms is given, practical and didactic measures affecting the formation and harmonious development of the professional language personality of students are considered. The key characteristics of scientific communication necessary for future specialists for successful professional development in the field of linguistic knowledge are being clarified. The specifics of teaching students a foreign language based on a text-centric approach based on the online corpus dictionaries and digital word cloud technology use are being clarified.

The purpose of the article is to investigate and demonstrate the conceptual model and principles of the modern didactic system, which is based on the corpus text-centered approach in the teaching of scientific discourse to language students and the development of their professional language personality.

Methodology. In addition to quantitative methods, the pedagogical experiment aimed to find out the characteristics of the formation and development of the scientific discussion skills of students in the field of education “Professional education (according to industry)” a text-centric approach was used.

In conclusion, it can be stated that the effectiveness of the corpus text-centered approach in the development of the professional personality of language students has been demonstrated. Recognizing the specifics of scientific communication, this approach helps students improve their reading, writing, speaking skills and understanding of foreign scientific discourse, as well as expand their vocabulary and develop logical thinking and communication skills.

Keywords: professional language personality; corpus text-centric approach; word cloud; online dictionaries

For citation: Kazanskaya, E. V., Lavrova, I. A., 2024. A corpus-based text-centric approach to the scientific discourse actualization in the process of forming the professional language personality of linguistic specialties students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.06>

Введение. Постановка проблемы. В XX–XXI вв. возросло влияние науки на прогресс человечества, что подчеркивает необходимость глубокой профессиональной подготовки. Интеллектуальные ресурсы и система образования страны необходимы для ее развития. Интеграция профессиональной подготовки студентов с формированием фундаментальных про-

фессиональных навыков является ключевым направлением современного высшего образования. По мере роста спроса на специалистов в сфере межкультурной научной коммуникации и цифровых технологий все более актуальной становится подготовка студентов к успешной социальной адаптации и профессиональной карьере [1].

Современное высшее образование по

лингвистическим специальностям направлено на развитие практико-ориентированной составляющей и формирование у студентов компетентной лингвистической профессиональной личности, обеспечение эффективной интеграции научного дискурса в учебный процесс как условия эффективного развития образовательной поддержки и подготовки учащихся [2]. Актуальность данного исследования заключается в укреплении лингвистической профессиональной идентичности студентов и активном внедрении научного дискурса в образовательный процесс с помощью корпусно-текстоцентрического подхода.

Целью статьи является обоснование концептуальной модели и принципов современной дидактической системы, основанной на текстоцентрическом подходе обучения научному дискурсу, обозначение оптимальных условий и границ для ее реализации в условиях современных тенденций высшего образования в процессе формирования языковой профессиональной личности студентов лингвистических специальностей.

Научный дискурс лингвистики как речевая деятельность человека в рамках дискурсивной формации, как подвид общего дискурса отличается следующими конститутивными признаками: использует термины и понятия, специфические для определенной области лингвистики, научные исследования проводятся на основе объективных данных и фактов и требуют критического мышления, научные исследования используют различные методы исследования, такие как наблюдение, эксперимент, анализ данных и т. д., научные исследования публикуются в рецензируемых журналах или других научных изданиях, чтобы сделать их доступными для других исследователей, научные исследования проводятся в соответствии с этическими принципами и нормами, участники дискуссии предоставляют обоснованные доказательства и аргументы в поддержку

своей позиции, дискуссия структурируется так, чтобы каждый участник мог последовательно представлять свои мысли и отвечать на вопросы и возражения, участники стремятся к непредвзятому рассмотрению аргументов и готовы выслушивать мнения других, критически оценивать доводы коммуникантов и задавать уточняющие вопросы для прояснения их позиции [3; 4].

Одним из наиболее значимых аспектов научного дискурса лингвистики является его применение в ряде практических областей. Например, знание того, как определенные слова влияют на восприятие информации, помогает улучшить качество обучения и коммуникации в различных сферах деятельности в условиях цифровой образовательной среды, позволяет лучше представлять взаимодействие языков друг с другом, их влияние на коммуникацию и восприятие окружающего мира [5; 6].

Проблема актуализации научного дискурса в процессе формирования языковой профессиональной личности студентов лингвистических специальностей находится в фокусе внимания многих ученых. В основу теоретического осмысления данной проблемы легли результаты исследовательской деятельности В. Е. Чернявской, К. Э. Безукладникова, в работах которых рассмотрены теоретические основы и положения теории текста, компетентностного текстоцентрического подхода в лингвистическом образовании; работы А. Г. Баранова, В. З. Демьянкова, В. И. Карасика, В. В. Красных, А. В. Олянича, Ю. С. Степанова, посвященные исследованию теории дискурса; результаты исследований, проведенных Р. С. Аликаевым, С. В. Ракичиной и посвященных характеристике типов дискурса; исследования А. В. Кашеевой, Б. А. Крузе, В. А. Шаймиева, рассматривающие интеграцию корпусно-текстоцентрического подхода в образование.

Анализ научной литературы, выполненный в рамках настоящего исследования,

подтверждает важность интеграции научного дискурса в процесс формирования языковой профессиональной личности студентов лингвистических специальностей, где особая роль отводится эффективности применения корпусного текстоцентрического подхода.

Методология и методы исследования.

Методология настоящего исследования основана на системном, компетентностном, деятельностно-ориентированном и текстоцентрическом подходах, направленных на активное обучение научному дискурсу в процессе лингвистического профессионального развития студентов. Применение разработанного учебно-методического обеспечения способствовало качественному внедрению данного подхода в образовательный процесс, что выразилось в более глубоком понимании студентами образовательной программы «Теория и практика преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации» (направление «Профессиональное обучение (по отраслям)») особенностей научного дискурса и в совершенствовании их коммуникативных навыков в сфере научной деятельности.

Результаты исследования, обсуждение. В концепции, представленной В. В. Красных, дискурс – сложное коммуникативное явление, включающее в себя создание и восприятие конкретного текста [7]. Дискурс рассматривается как неотъемлемая сфера освоения языкового общения с точки зрения его формы, функции, ситуационного и социокультурного контекста и структурно имеет лингвистический и лингвокогнитивный уровни, которые включают выражение (языковые ресурсы и созданные тексты) и содержание (связанное с языковым сознанием и влияющее на выбор языковых средств), в рамках других видов коммуникации и языковых проявлений выделяется научный дискурс [8].

В. А. Шаймиев считает, что текст и дискурс являются двумя аспектами одного

явления – речемыслительного произведения, где текст отражает формальную организацию, а дискурс – процесс творения и восприятия [9]. В этом контексте текст рассматривается как единица дискурса, который может быть понят как совокупность текстов, порожденных в процессе коммуникации, или как вербализуемая речемыслительная деятельность [10]. Монолинейный текст является основной единицей коммуникации и выступает в качестве главного инструмента анализа, трансформации и создания новых текстов. Монолинейные тексты обладают способностью отражать как языковые, так и нелингвистические явления, языковое сознание и личность своего создателя. В условиях интенсивного развития информационного поля, как и лингвистики в целом, традиционный текст сохраняет позиции основной визуальной системы функционирования языковых единиц, являющей собой базис для обучения иностранным языкам [11]. Необходимыми для осуществления успешной профессиональной деятельности выпускников филологических специальностей являются языковые навыки, формирующие коммуникативную языковую личность обучающихся (табл. 1).

Принципы изучения иноязычного (английского) научного дискурса в рамках текстоцентрического подхода были использованы на занятиях по иностранному языку в группах студентов факультета лингвистики и журналистики Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», образовательная программа «Теория и практика преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации». Эффективное исследование научных текстов больших объемов с целью развития языковой профессиональной личности студентов осуществлено с применением методики, основанной на использовании корпусов текстов [12]. Корпус-

ной текстоцентрический подход помогает обучаемым анализировать специализированные тексты, понимать профессиональную терминологию, определять ключевые термины, развивая аналитические навыки, что повышает профессиональную лингвистическую компетентность, критическое мышление и лингвистическую грамотность, необходимые для успешной работы в выбранной ими предметной области (табл. 2).

Таблица 1

Конститутивные признаки языковой профессиональной личности

Навыки	Содержание
Владение специализированной терминологией	Умение использовать специфическую лексику и термины, характерные для выбранной профессиональной области
Навыки адекватного и точного выражения мыслей	Способность формулировать и выражать свои мысли в соответствии с требованиями профессиональной деятельности
Умение адаптировать языковое выражение к различным контекстам	Навык использования языка в различных профессиональных ситуациях и для различных целей
Критическое мышление и аналитические способности	Способность критически оценивать информацию, анализировать тексты и принимать обоснованные решения на основе языковых и профессиональных данных
Коммуникативные навыки	Умение эффективно общаться на профессиональном языке, включая умение писать профессиональные тексты, вести презентации и участвовать в дискуссиях

Таблица 2

Формирование языковой профессиональной личности студентов

Процесс формирования	Содержание этапа
Обучение специализированной терминологии	Процесс овладения специфической лексикой и терминами, характерными для конкретной профессиональной области
Развитие навыков профессиональной коммуникации	Обучение эффективному общению на профессиональном языке в различных контекстах, включая письменное и устное общение
Усвоение структуры и особенностей профессиональных текстов	Развитие навыков анализа, интерпретации и создания профессиональных текстов, таких как отчеты, презентации, научные статьи и т. д.
Развитие критического мышления и аналитических способностей	Обучение студентов критическому анализу информации, оценке доказательств и принятию обоснованных решений на профессиональном языке
Практика коммуникативных навыков в профессиональной среде	Возможность участвовать в профессиональных дискуссиях, презентациях, семинарах и других ситуациях, которые требуют использования специализированного языка

Обучающиеся должны понимать содержание, структуру и языковые особенности текстов, чтобы развить навыки критического мышления, необходимые для эффективной работы со смыслами, информацией и ее анализом, что представляет несомненную важность для дальнейшего профессионального роста учащихся, поскольку

дает возможность эффективно анализировать и интерпретировать информацию [13].

Овладение терминологией на основе сформированных навыков анализа (табл. 3) и структуры профессиональных

текстов помогает выделить ключевые идеи, определить логическую организацию и порядок информационных блоков, составляющих единый смысл текстового содержания.

Таблица 3

Навыки и содержание анализа

Навыки анализа	Содержание анализа
Понимание терминологии	Способность распознавать специализированную и технические термины, используемые в профессиональных текстах
Анализ структуры текста	Умение выделять основные идеи, определять логическую структуру и связи между различными частями текста
Интерпретация данных	Способность анализировать и интерпретировать данные, приведенные в тексте, в контексте конкретной профессиональной области
Развитие критического мышления	Способность критически оценивать информацию, представленную в тексте, и выражать собственное мнение на основе анализа

Для результативности процесса изучения иностранного языка основную проблему и решающее значение приобретает усвоение и способность активного использования словарного запаса, так как передача мыслей, эмоций и информации составляют ее необходимый базис. Такой словарный запас может быть обличен в разные формы (быть устным, письменным, активным, пассивным, включать фразеологию и т. д.).

Онлайновые англо-английские учебные корпусные словари, основанные на современном практическом словоупотреблении, помогают ускорить изучение английского языка. Они включают данные о частотности слов, справочники по коллокациям, аутентичные примеры использования слов и тематическую лексику, что помогает студентам сосредоточиться на часто употребляемых словах и значениях [14–16]. Корпусные словари содержат больше полезной информации и советов, по сравнению со словарями общего пользования, и, в частности, обеспечивают более точное осознание встречающихся в тексте лингвоконцептов [17; 18; 19].

В контексте корпусного текстоцентри-

ческого подхода используется облако слов, которое обеспечивает визуализацию лексико-семантической структуры научного дискурса. Анализ облака слов дает наглядное представление о ключевых тематических областях, понятийном аппарате и жанровых особенностях научных текстов, что способствует более глубокому пониманию специфики научной коммуникации. Облако слов выявляет характерные для научного стиля устойчивые лексические сочетания и закономерности их употребления, что способствует развитию у студентов навыков корректного использования языковых средств в академических и научных текстах. Облако слов применимо для формирования тезауруса профессиональной лексики. На основе анализа облака слов студенты систематизируют и пополняют словарный запас терминологии, характерной для определенной научной области, что является условием развития языковых навыков (табл. 4) и важным компонентом становления языковой профессиональной личности.

Практические занятия в аспекте развития соответствующих подходов могут быть достаточно многообразными. Эффектив-

ность всех перечисленных методик работы с текстом была успешно продемонстрирована нами в ходе практических занятий по иностранному языку у студентов, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» (табл. 5).

Таблица 4

Применение облака слов для развития языковых навыков

Навыки	Приемы развития языковых навыков студентов
Расширение словарного запаса	Попросите создать облако слов на определенную тему или предмет, чтобы они могли изучить новые слова, их значения и использование в контексте
Создание ассоциаций	Предложите создать облако слов на основе ключевых слов или понятий, связанных с определенной темой. Это поможет им увидеть связи между различными словами и понятиями
Составление рефератов или эссе	Попросите создать облако слов на основе темы идеи для будущего реферата или эссе. Это поможет им структурировать свои мысли и организовать материал
Изучение грамматики	Используйте облако слов для визуализации грамматических правил, правильного использования времен, модальных глаголов и других аспектов языка
Обратная связь и самооценка	Попросите создать облако слов на основе своего письменного текста или выступления, чтобы они могли оценить свое использование лексики и грамматики

Таблица 5

Тематика практических занятий

Занятие	Задание студентам
Резюме текста	Создать облако слов на основе текста, который они прочитали. Это поможет им выделить самые важные и повторяющиеся понятия
Изучение новых тем	Предоставить список терминов или понятий, которые им нужно изучить, и попросить их создать облако слов с определениями или примерами использования этих терминов
Сравнение и контраст	Создать два облака слов на основе разных текстов или источников, чтобы сравнить их и выделить различия и сходства в использованных терминах
Подготовка к экзаменам	Использовать облако слов для создания сводки ключевых тем и терминов перед экзаменом. Это поможет обучаемым быстро повторить материал
Групповая работа	Предложить работу в группах, чтобы создать общее облако слов по определенной теме или проекту. Это может способствовать коллективному пониманию и обмену знаниями
Сравнение словарей	Предложить проверить определение по одному словарю общего пользования (например, dictionary.com или www.merriam-webster.com) и одному онлайн-словарю для учащихся

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, демонстрирующих эффективность применения корпусного текстоцентрического подхода к актуализации научного дискурса в процессе формирования языковой профессии

ональной личности студентов лингвистических специальностей. Анализ научной литературы по проблеме исследования выявил, что актуализация научного дискурса является ключевым фактором в развитии у студентов необходимых профессиональных компетенций.

Заключение. Корпусный текстоцентрический подход эффективен для обучения, поскольку содействует совершенствованию навыков чтения, письма, говорения, понимания и выражения смыслов иноязычного научного дискурса, помогает оперативно выявлять ключевые слова и закономерности дискурса, расширяя словарный запас, ускоряя оценку качества усвоения лексического материала, что способствует развитию логического мышления, совершенствованию коммуникационных навыков студентов и делает процесс изучения иностранного языка визуальным и интересным. Такой подход обеспечивает системное и углубленное изучение языковых особенностей научной коммуникации, выявляя ключевые лексико-грамматические характеристики научной коммуникации, важные для формирования языковой профессиональной личности и формирует дидактическую

модель актуализации научного дискурса, интегрирующей целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты [19; 20]. Экспериментальная апробация методов, приемов и средств реализации корпусного текстоцентрического подхода продемонстрировала его высокую эффективность в развитии у студентов лингвистических специальностей языковой профессиональной личности [20].

Корпусной текстоцентрический подход, выявляя ключевые лексико-грамматические и другие характеристики, определяющие специфику научной коммуникации, обеспечивает углубленное изучение языковых особенностей научной коммуникации, способствует развитию профессиональных компетенций студентов, создает базис для эффективной актуализации научного дискурса в образовательном процессе лингвистических специальностей. Разработанная дидактическая модель актуализации научного дискурса, ее апробация и практика применения разработанного учебно-методического обеспечения и методов реализации корпусного подхода в образовательный процесс свидетельствуют об эффективности внедрения текстоцентрического подхода в практику обучения.

Список источников

1. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. – М.: РАН ИЯ, 1995. – С. 239–320.
2. Баранов А. Г. Функционально-прагматическая концепция текста. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1993. – 182 с.
3. Аликаев Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик: Эль-Фа, 1999. – 318 с.
4. Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – С. 11–22.
5. Степанов Ю. С. Между системой и текстом дискурс // Степанов Ю. С. Язык и метод. К современной философии языка. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 655–688.
6. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса: монография. – Волгоград: Парадигма, 2004. – 507 с.
7. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК Гнозис, 2003. – 375 с.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
9. Шаймиев В. А. Метадискурсивность научного текста (на материале лингвистических произведений). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 281 с.
10. Ракитина С. В. Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты: монография. –

Волгоград: Перемена, 2006. – 278 с.

11. Крузе Б. А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2014. – 45 с.

12. Безукладников К. Э., Безукладников В. К., Прохорова А. А. Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 2. – С. 105–121.

13. Кащеева А. В. Текстцентрический подход в лингвистике и обучении иностранным языкам // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 15–16 октября 2021 года. – М.: Перо, 2021. – С. 97–101.

14. Cambridge Learner's Dictionary (CLD)

[Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english> (дата обращения: 16.04.2024).

15. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD) [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british> (дата обращения: 18.04.2024.)

16. Dictionary.com [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dictionary.com/> (дата обращения: 16.04.2024).

17. Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 16.04.2024.).

18. The Britannica Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.britannica.com/dictionary> (дата обращения: 16.04.2024.)

19. Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) [Электронный ресурс]. – URL: www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com (дата обращения: 18.04.2024)

20. Котельникова Е. В. Квантитативная лингвистика учебно-методическое пособие для магистров направления «Зарубежное регионоведение», очная форма обучения, 2-й курс. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2018. – 87 с.

References

- Demyankov, V. Z., 1995. Dominant linguistic theories at the end of the XX century. Language and Science of the late 20th century. Moscow: RAS IL Publ., pp. 239–320. (In Russ.)
- Baranov, A. G., 1993. Functional and pragmatic concept of the text. Rostov-on-Don: Rostov State University Publ., 182 p. (In Russ.)
- Alikaev, R. S., 1999. The language of science in the paradigm of modern linguistics. Nalchik: El-Fa Publ., 1999, 318 p. (In Russ.)
- Chernyavskaya, V. E., 2001. Discourse as an object of linguistic research. Text and discourse. Problems of economic discourse: collection of scientific articles. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics Publ., pp. 11–22. (In Russ.)
- Stepanov, Yu. S., 1998. Between the system and the text of discourse. Stepanov Yu. S. Language and method. Towards the modern philosophy of language. Moscow: Languages of Russian culture, pp. 655–688. (In Russ.)
- Olyanich, A. V., 2004. Presentation theory of discourse: monograph. Volgograd: Paradigm Publ., 507 p. (In Russ.)
- Krasnykh, V. V., 2003. “One’s own” among “strangers”: myth or reality? Moscow: PTHHB Gnosis, 375 p. (In Russ.)
- Karasik, V. I., 2002. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena Publ., 477 p. (In Russ.)
- Shaimiev, V. A., 1999. Meta-discursivity of a scientific text (based on the material of linguistic works). St. Petersburg: publishing house of the A. I. Herzen State Pedagogical University, 281 p. (In Russ.)
- Rakitina, S. V., 2006. Scientific text: cognitive-discursive aspects: monograph. Volgograd: Peremena Publ., 278 p. (In Russ.)
- Kruse, B. A., 2014. Methodological design of a system of linguistic-informational multilevel training of a future foreign language teacher: specialty 13.00.02 “Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)”. Abstract Doctor of Pedagogical Sciences. Nizhny Novgorod, 438 p. (In Russ.)
- Bezukladnikov, K. E., Bezukladnikov, V. K., Prokhorova, A. A., 2022. The study of linguistic digital competence in the context of gen-

eral functional literacy. Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy, no. 2, pp. 105–121. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Kashcheeva, A. V., 2021. Textocentric approach in linguistics and teaching foreign languages. Epistemological foundations of modern education: topical issues of promoting fundamental knowledge in the educational process: materials of the II International Scientific and Practical Conference of the Borisoglebsk branch of the VSU, Borisoglebsk, 15–16 October 2021. Moscow: Pero Publ., pp. 97–101. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Cambridge Learner's Dictionary (CLD) [online]. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english> (accessed 16.04.2024). (In Eng.)

15. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD) [online]. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british> (accessed

18.04.2024). (In Eng.)

16. Dictionary.com [online]. Available at: <https://www.dictionary.com/> (accessed 16.04.2024). (In Eng.)

17. Merriam-Webster [online]. Available at: <https://www.merriam-webster.com/> (accessed 16.04.2024). (In Eng.)

18. The Britannica Dictionary [online]. Available at: <https://www.britannica.com/dictionary> (accessed 16.04.2024). (In Eng.)

19. Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) [online]. Available at: www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com (accessed 18.04.2024). (In Eng.)

20. Kotelnikova, E. V., 2018. Quantitative linguistics an educational and methodological guide for masters in the field of "Foreign regional studies", full-time education, 2nd year. Rostov n/D: Publ. and print. complex of RSUE (RINH), 87 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Е. В. Казанская, зав. кафедрой иностранных языков для экономических специальностей, Ростовский государственный экономический университет, jenni.kot@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6225-6277>, Ростов-на-Дону, Россия

И. А. Лаврова, преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при правительстве РФ, imarkova.job@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-4526-1400>, Москва, Россия

Information about the authors

Evgeniya V. Kazanskaya, Cand. Sci. (Philol.), Chief of the Department of Foreign Languages for Economic Specialties, Rostov State University of Economics, jenni.kot@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6225-6277>, Rostov-on-Don, Russia

Irina A. Lavrova, Lecturer of the Department of English and Professional Communication, Finance University under the Government of the Russian Federation, imarkova.job@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-4526-1400>, Moscow, Russia

Вклад авторов

Казанская Е. В. – концепция исследования; развитие методологии; разработка дидактической модели и принципов современной дидактической системы, основанной на текстоцентрическом подходе обучения научному дискурсу студентов лингвистических специальностей; написание исходного текста, выводы.

Лаврова И. А. – доработка текста; разработка контента таблиц; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Evgeniya V. Kazanskaya – research concept; methodology development; development of a didactic model and principles of a modern didactic system based on a text-centric approach

to teaching scientific discourse to students of linguistic specialties; writing the draft, final conclusions.

Irina A. Lavrova – revision of the text; development of the table content; final conclusions.

Поступила в редакцию 02.05.2024

Submitted 02.05.2024

Принята к публикации 18.06.2024

Accepted for publication 18.06.2024

Научная статья
УДК 377.8
DOI: 10.15293/1813-4718.2404.07

Основные положения концепции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа

Алференко Дмитрий Анатольевич¹

¹ Кузбасский педагогический колледж, Кемерово, Россия

Аннотация. Проблематика развития человеческого капитала, получившая в последнее время статус приоритетной национальной повестки, актуализирует научный поиск концептуальных оснований для создания эффективных систем такого развития в профессиональном образовании.

Цель исследования – разработка и апробация концепции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа.

Методология и методы исследования. Для достижения этой цели использовался комплекс научно-методологических подходов (системного, антропологического, социально-педагогического, деятельностного), принципов (объективности, детерминизма, развития и взаимодействия) и методов (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, наблюдения, опроса, экспертной оценки).

Результаты исследования. Установлено состояние осмысливаемой проблематики в современной образовательной практике и степень ее научной разработанности; определена теоретико-методологическая и опытно-исследовательская база; разработаны основные положения концепции развития человеческого капитала студента педагогического колледжа; сформулированы рекомендации по их использованию. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые концепция социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа стала предметом научного осмысления и апробации; разработан ее понятийно-терминологический аппарат, ядро и содержательно-смысловые концепты.

Заключение. Результаты исследования могут служить основой для модуляции системы среднего профессионального образования как сферы развития человеческого капитала.

Ключевые слова: концепция; социально-педагогическая система; человеческий капитал; студент; педагогический колледж

Для цитирования: Алференко Д. А. Основные положения концепции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.07>

The Main Provisions of the Concept of the Socio-Pedagogical System for the Development of Human Capital of a Teacher Training College Student

Dmitriy A. Alferenko¹

¹ Kuzbass Pedagogical College, Kemerovo, Russia

Abstract. The problem of human capital development, which has recently acquired the status of a priority national agenda, actualizes the scientific search for conceptual grounds for creating effective systems of such development in vocational education.

The purpose of the research is to develop and test the concept of a socio-pedagogical system for the development of human capital of a pedagogical college student.

Methodology and methods of research. To achieve this goal, a set of scientific and methodological approaches (systemic, anthropological, socio-pedagogical, activity-based), principles (objectivity, determinism, development and interaction) and methods (analysis, synthesis, comparison, generalization, observation, survey, expert assessment) were used.

The results of the study. The state of the conceptualized problem in modern educational practice and the degree of its scientific development have been established; the theoretical, methodological and experimental research base has been determined; the main provisions of the concept of human capital development of a pedagogical college student have been developed online; recommendations for their use have been formulated. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time the concept of human capital development of a pedagogical college student has become the subject of scientific understanding and approbation; its conceptual and terminological apparatus, core and content-semantic concepts have been developed.

Conclusion. The results of the study can serve as a basis for modulating the system of secondary vocational education as a sphere of human capital development.

Keywords: concept; socio-pedagogical system; human capital; student; teacher training college

For citation: Alferenko, D. A., 2024. The main provisions of the concept of the socio-pedagogical system for the development of human capital of a teacher training college student. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.07>

Введение. Президентским указом от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»¹ целевой блок «Человеческий капитал» был обозначен в качестве одного из главных национальных приоритетов, а отечественному образованию предопределено «через развитие человеческого капитала формировать и преобразовывать общество и человека» [2, с. 4]. Новая целевая коннотация обусловила потребность в созда-

нии инновационных систем такого развития в отечественном образовании в целом и в среднем профессиональном образовании в частности.

Однако исследование, проведенное нами в 2019–2024 гг. в этой связи, показало, что создание инновационных систем, обеспечивающих развитие человеческого капитала студента педагогического колледжа, не осуществляется из-за отсутствия соответствующих теоретических концептуальных оснований.

¹ Указ Президента России от 7.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения: 7.05.2024).

Нормативная национальная значимость, потребность практики среднего профессионального педагогического образования и теоретическая непроработанность концептуальных основ социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа определили обозначенную выше тему нашего исследования.

Обзор отечественной и зарубежной научной литературы. В настоящее время имеется определенный объем научной литературы, содержание которой может служить в качестве предпосылочного научного знания для нашего исследования. В частности:

– публикации ученых В. В. Бирюкова [3], П. П. Васильева [4], А. И. Зинюк [5], А. Л. Коблевой [6], А. В. Комарова [7], Н. М. Нуреева [8], N. W. Hatch [9] и иных, обосновывающих значение человеческого капитала для индивида, работодателя, социума, государства и выявляющие роль профессионального образования в его развитии;

– литературные источники (А. Л. Блохин [10], В. А. Лапшин [11], Ю. Г. Кобзистая [12], Х. З. Ксенофонтова [13], Т. Ф. Маслова [14], В. А. Поздняков [15], О. В. Цигулева [16], Т. А. Юдина [17] и др.), рассматривающие человеческий капитал как междисциплинарную и педагогическую категорию, анализирующие его сущность, особенности, процесс развития;

– научные труды, посвященные социально-педагогическим системам (В. Г. Афанасьев [18], Е. П. Белозерцев [19], В. Г. Бочарова [20], О. В. Махмудова [21], Т. Парсонс [22] и др.) как своеобразной форме отражения совокупности социально-педагогических явлений, процессов, методов и средств, связанных с развитием индивида и его человеческого капитала, которые продуцируют новые синергетические свойства;

– работы ученых В. Л. Абушенко [23], Т. А. Ромм [24], М. А. Хайбулаева [25], З. Костовой [26], Е. В. Яковлева [27], W. Croft [28], R. Langacker [29] и других,

изучающих собственно вопросы концептуализации как процедуры осмысления и поиска оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования.

Обращение к данной научной литературе позволяет нам актуализировать значимость человеческого капитала студента педагогического колледжа и его развития; опираться на выявленную сущность человеческого капитала как педагогической категории; проанализировать существующее многообразие социально-педагогических систем и их синергетического потенциала в контексте исследования; осуществлять адекватную концептуализацию социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа.

Теоретико-методологическая и опытно-экспериментальная база исследования. Избранная теоретико-методологическая и опытно-экспериментальная база исследования имеют интегративный характер, адекватные цели и решаемые задачи.

Теоретико-методологическую базу исследования составила совокупность положений: гносеологии и логики научного познания; методологии педагогики и педагогических исследований; общей теории систем; теории синергизма, теории деятельности; теории личности и ее развития; теории человеческого капитала; теории социализации личности и социально-педагогического управления, философии образования.

Опытно-экспериментальную базу – инновационный социально-педагогический кластер среднего профессионального педагогического образования Кузбасса, созданный Приказом Министерства образования и науки Кузбасса от 9.06.2020 № 976, составленный региональными педагогическими колледжами, дошкольными и общеобразовательными учреждениями, учреждениями дополнительного образо-

вания и повышения квалификации, некоммерческими организациями, другими социальными партнерами, который обладал представительной выборкой из 6343 студентов и 467 профессионально-педагогических работников.

Результаты исследования. В нашем исследовании концепция социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа являет собой генеральный авторский замысел, цельную теоретическую конструкцию педагогического знания, полно и всесторонне раскрывающую сущность данной системы и основу для действий с ней в современных реалиях среднего профессионального педагогического образования. Ниже, в силу ограниченности объема публикации, приводятся лишь ее основные положения.

Опираясь на научные позиции Е. М. Харлановой [30], Е. В. Яковлева [27] и других ученых по вопросу структуризации педагогических концепций, нами была избрана структура концепции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа в составе: ее базисного понятийно-категориального аппарата; ее ядра; ее содержательно-смысловых положений.

Базисный понятийно-категориальный аппарат концепции, служащий лексической формой выражения предлагаемой нами теоретической конструкции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа, составлен, в частности, следующими ключевыми дефинициями:

– «человеческий капитал», понимаемый как интегральное личностное образование и динамическая функциональная структура индивидуальных различий, включающих в себя врожденные и приобретенные психофизиологические и социально-психологические свойства и качества, сформированный запас здоровья и различных компетентностей студента, которые со-

единяют воедино разные компоненты его отношений с миром и целенаправленно реализуются им в процессе практической жизнедеятельности для удовлетворения своих витальных, экзистенциальных, социальных и духовных потребностей, а также потребностей работодателя, государства и общества в целом;

– «развитие человеческого капитала студента педагогического колледжа», толкуемое как закономерное, необратимое, направленное и качественное изменение взаимосвязанных компонентов человеческого капитала под влиянием внешних и внутренних, целенаправленных и стихийных факторов, ведущих на основе расширяющихся возможностей в жизнедеятельности к удовлетворению персональных потребностей студента как его носителя, а также потребностей работодателя, государства и общества;

– «социально-педагогическая система развития человеческого капитала студента педагогического колледжа», рассматриваемая как социально и педагогически обусловленная постоянно функционирующая пространственно-временная взаимосвязь, социально-педагогическое взаимодействие целостной совокупности компонентов (субъектов, объектов, процессов, среды, ресурсов, смыслов, целевых ориентиров, содержания, организационных механизмов, методов, форм, средств и др.) в условиях реальной социальной действительности, направленных на достижение развития человеческого капитала студента педагогического колледжа;

– «социально-педагогический процесс», понимаемый как набор состояний данной системы, отражающий те изменения на ее пути от цели к результатам, которые происходят в компонентах человеческого капитала студента в ходе его профессионализации, социализации, инкультурации и валеологизации.

Ядро концепции, представляющее собой совокупность исходных положений, фикси-

рующих особенности и специфику ее построения, включает в себя целевые ориентиры, задачи, закономерности и принципы функционирования социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа:

- целевые ориентиры данной системы предполагают развитие человеческого капитала студента педагогического колледжа для всестороннего и гармоничного удовлетворения современных потребностей самого студента колледжа, работодателей, государства и социума;

- основными задачами данной системы выступают развитие соответствующих отдельных компонентов человеческого капитала студента педагогического колледжа (мотивационно-целевого, ориентационного, когнитивно-деятельностного, психофизиологического, социально-психологического, валеологического);

- закономерностями данной системы являются: обусловленность взаимодействием ее целого и отдельных частей, обусловленность ее социальным окружением, обусловленность ее природой целостного человека – носителя человеческого капитала, обусловленность ее характером целостного социально-педагогического процесса, обусловленность ее организационной структурой и способом координации системных связей между системными элементами;

- основополагающими принципами функционирования данной системы, вытекающими из ее закономерностей, служат, соответственно: а) системность, единство, связность, синергизм; б) целенаправленность, открытость, средовая сообразность; в) человекообразность, природо- и социообразность, здоровьесбережение, субъектность; г) продуктивность, метапредметность, систематичность, квалифицированность педагогического и социального взаимодействия; д) целевое соответствие, баланс демократизации и централизации, неразрывность прав и ответственности, непрерывность «обратной»

связи.

Содержательно-смысловые положения концепции представлены ниже следующими концептуальными положениями (концептами), описывающими социально-педагогическую систему развития человеческого капитала студента педагогического колледжа.

Концепт 1. Социально-педагогической системе развития человеческого капитала студента педагогического колледжа свойственен ряд классификационных признаков, отражающих ее специфическую сущность, позиционирующих ее среди любых других системных объектов и фиксирующих ее новаторскую идентичность: социально-педагогическая субстанциональность, многомерно-глокальная размерность, открытость внешней среде, динамическая изменчивость, многофункциональность, человекообразный, конвивиальный и деятельностный характер поведения, сложная и гетерогенная структура, кластерно-сетевой характер управления.

Концепт 2. Ее имманентный смысл – человекообразность, в силу чего студент-носитель человеческого капитала есть системная императивная ценность, сосредоточение и адресат, реализующийся посредством этого капитала в собственной целостной жизнедеятельности во всем многообразии своих человеческих модулей (индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсума), удовлетворяя свои витальные, экзистенциальные, социальные и духовные потребности. Иначе говоря, системный имманентный смысл замыкается на смысл целостной студенческой жизнедеятельности и ценность человеческого капитала в этой связи.

Концепт 3. Профессионализация, инкультурация, социализация и валеологизация служат способами ее функционирования в целостном социально-педагогическом процессе, от социально-педагогической инструментовки которых зависит развитие соответствующих компонентов че-

ловческого капитала студента педагогического колледжа. Они предполагают передачу релевантных знаний, смыслов, паттернов поведения и отношений, их постижение, овладение и интериоризацию, а также решение/разрешение обилия социально-педагогических задач/ситуаций разного уровня проблемности и контекстности посредством необходимых социально-педагогических взаимодействий (деятельности, общения, взаимоотношения) системных субъектов, которые организируются во всевозможных социальных общностях и пространствах с различной степенью стихийности на основе общих ценностей и представлений о желаемом и одновременно достижимом (реалистично-оптимистическом) будущем, субъект-субъектных отношений, диалогизации, проблематизации, персонификации и здоровьесбережения.

Социально-педагогические задачи/ситуации предполагают решение/разрешение в следующих важнейших и типичных сферах человеческой жизнедеятельности: выбора и самоопределения в ситуации неопределенности; достижения в ситуации заданной цели; жизнестойкости в ситуации необходимости справиться с угрозой или давлением, сохранения себя.

Концепт 4. Ее векторная ориентированность является выращивающей (развивающей), отталкивающей («от студента»), от его развития и самореализации как целостного Человека в гармоничном балансе личностных, государственных и общественно важных результатов жизнедеятельности, чем она отличается как от широко распространенного функционального позиционирования человека только в качестве «рабочей силы», «трудового ресурса», «человеческого ресурса» для нужд работодателя и государства, так и от ультралиберального позиционирования человека в качестве «абсолютно свободной личности», игнорирующей иные потребности кроме своих. Она базируется на

эмпатии, беспристрастном принятии и понимании прочих людей, конгруэнтности, разумной человеческой автономии, устремленности в будущую жизнедеятельность, полном доверии, осознанности, самоактуализации, понимании социально-педагогических ролей, задает переход к «осмысленному учению/развитию» и нацеленность на развитие студенческой индивидуальности и самобытности в своей жизнедеятельности. Именно «осмысленное учение/развитие» посредством изменения внутреннего студенческого чувственно-когнитивного опыта обеспечивает персонализированное мировоззрение и уникальность бытия в мире. Такой опыт всегда уникален и разный для каждого, поэтому он должен быть получен студентом обязательно самостоятельно и не может быть заимствован у другого.

Концепт 5. Переход к «осмысленному учению/развитию» предполагает транспозиционирование в ней: а) с «научения/формирования» – на «учение/развитие», передачу права и создание для него возможностей самостоятельного поиска необходимых знаний, овладения необходимыми компетенциями, изменения свойств и качеств личности, осознания своей самценности, что исключительно важно ему в предстоящей жизнедеятельности; б) с «преподавания» – на мотивирование, навигацию, фасилитацию и консультирование.

Наделение студента правом и предоставление возможностей открытия новых знаний (пусть даже известных современному научному миру, но не студенту) и самостоятельности действий, утверждает его социально-педагогическую роль «самостоятельно направляющего себя человека» / «самонаправляемого обучающегося», самостоятельно определяющего цели развития собственного человеческого капитала, его специфический состав и характеристики, свою персональную развивающую траекторию, приемлемое для нее содержа-

ние, технологии и средства. Оно синхронно увязывается с овладением студентом компетентностями в самодисциплине, самообразовании, самоуправлении и самооценки, без чего его «осмысленное учение/развитие» не будет эффективным и не обеспечит успешную реализацию в повседневной жизнедеятельности.

Концепт 6. Она развертывает для каждого пространство его индивидуальных возможностей и многовекторности его персональных развивающих траекторий с учетом конкретных студенческих особенностей, потребностей в гармоничном соединении их с потребностями работодателя, общества, государства и жизненных реалий. Такому индивидуальному пространству и траектории свойственна гибкая вариация состава участвующих в социально-педагогических взаимодействиях системных субъектов, собственное содержание и специфическая деятельность, сочетание индивидуальных, коллективных и глобальных процессов познания и преобразования бытия, в частности:

- внутриличностных процессов, связанных с познанием себя, собственной жизни и здоровья, с самореализацией, успешностью и другим;

- межличностных процессов, связанных с взаимоотношениями в социуме, действиями, приносящими помощь другим людям, обеспечивающими коллективную успешность;

- межвидовых процессов, связанных с экосистемной взаимосвязью человека и природы, с коэволюционированием в ноосфере;

- мультигенерационных процессов, связанных с целостным восприятием бытия во времени и пространстве, утверждением своего места в нем и восхождением к универсуму.

Концепт 7. Пересечение в ней пространств индивидуальных возможностей и персональных траекторий развития од-

ного студента педагогического колледжа с другими становится местом для взаимодействия, взаиморазвития, приложения имеющихся студенческих индивидуальных человеческих капиталов и опытов их реализации в коллективной и глобальной жизнедеятельности, где формируется коллективная цель, порождаются всевозможные коллективные деятельности, проекты и сообщества. В результате происходит восхождение к полисубъекту и совместному творению бытия, отражающему единство развития вовлеченных в такую систему субъектов.

Концепт 8. Организационно-технологическое, программно-содержательное и методическое обеспечение ее функционирования представляет собой инновационный управленческий и образовательный ресурс. Оно не отменяет и не заменяет собой действующее обеспечение, установленное ФГОС СПО, но дополняет и совершенствует его, приводя к состоянию мультиплатформы при помощи специфической системно-организационной композиции, новых смыслов, ценностей, связностей, развивающего содержания, социально-педагогических взаимодействий, методов, форм, организационно-педагогических условий вокруг фундаментальных метапредметных основ и продуктов человеческой жизнедеятельности. Имея несколько уровней представленности (уровень комплексного социального заказа, программно-содержательный и планирующий уровень, метапредметный и предметный уровень, субъект-пакетно-выраженный уровень) и набор специальных технологических алгоритмов, оно позволяет: расширить участие в нем различных системных субъектов, усилить его развивающий, организационно-регламентирующий и эвристический потенциал; снизить риск от некомпетентных действий в социально-педагогическом процессе отдельных системных субъектов.

Концепт 9. Она несет обновленные

смыслы и ценности в отношении успешности человеческой жизнедеятельности, которые эксплицируются на соответствующие результаты развития человеческого капитала студента педагогического колледжа. Так, весьма распространенному в современном российском обществе мнению об успешности в человеческой жизнедеятельности как конкурентной победе над другим человеком, как достижению некоего «первого места» в сравнении с другими, как обладанию большими материальными благами по сравнению с кем-то, противопоставляется гуманистическая установка: на внутреннюю самоуспешность, на самоудовлетворение от жизнедеятельности, на самореализацию, на счастье, на духовное восхождение, на гармонию своих потребностей и потребностей другого человека, общества, государства и работодателя, на коллективную успешность и конкорданцию, на вклад каждого человека в благополучие человечества и сохранение Земли.

В связи с этим сравнение развитости человеческого капитала одного студента с другим в данной системе не производится или носит ознакомительный характер и осуществляется по отношению к ранее поставленным самим студентом персональным целям такого развития.

Концепт 10. Она предполагает дополнение студенческих «стандартизированных» образовательных результатов, предусмотренных ФГОС СПО, важным элементом соответствия его заданному образу студента как целостного Человека в реальной жизнедеятельности. А именно: «уникальным развивающим результатом», отражающим персональное достижение в развитии человеческого капитала в период его профессиональной подготовки в педагогическом колледже, каковыми являются продукты жизнедеятельности студента, выраженные во внешней (материализованной) или внутренней (личностной) форме.

Такое дополнение воплощается в соот-

ветствующих результирующих документах, которыми студент вправе пользоваться исключительно по своему усмотрению, как-то: персональный выпускной профиль человеческого капитала студента; удостоверения, дипломы, сертификаты об участии или прохождении дополнительных развивающих программ, семинаров, практик, энкаунтеров, конкурсов и др.; коллективное деятельностное портфолио студента, показывающее характер и итоги коллективной деятельности, в которой он принимал участие; репутационный рейтинг студента, отражающий мнение о нем взаимодействующих с ним лиц.

Заключение. Таким образом, в нашем исследовании на основе обобщения, интерпретации и развития существующих научных знаний нами была разработана и представлена концепция социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа как целостная теоретическая конструкция педагогического знания о ней. Ее достоинства являются: использование наиболее передовых междисциплинарных идей и подходов современной науки; широка охвата представленных в концепции явлений, процессов, компонентов и их взаимосвязей; инвариантность реализации для любого отечественного педагогического колледжа и региона Российской Федерации.

Осуществленная нами дальнейшая апробация разработанной и представленной выше концепции социально-педагогической системы развития человеческого капитала студента педагогического колледжа, ее специфического организационно-технологического, программно-содержательного и методического обеспечения (которому будет посвящена наша отдельная публикация) в пределах опытно-исследовательской базы показала ее состоятельность и эффективность, что позволяет рекомендовать ее к более широкому внедрению и использованию в качестве основы для модуляции

отечественной системы среднего профессионального образования как сферы развития человеческого капитала.

Остается актуальной подготовка и распространение серии научно-методических и учебно-методических пособий, дополня-

ющих данную концепцию и раскрывающих ее с наибольшей полнотой, а также исследование проблемы кластерно-сетевое управления отечественной системой среднего профессионального образования как сферы развития человеческого капитала.

Список источников

1. Российское образование в контексте индекса человеческого капитала: Бюллетень о сфере образования. № 18. – М.: Аналитический центр при Правительстве РФ, 2018. – 32 с.
2. Бирюков В. В. Современная модель человека и трансформация значения «человеческий капитал» // Актуальные вопросы современной науки. – 2011. – № 19. – С. 279–297.
3. Васильев П. П. Человеческий капитал и роль образовательной сферы в его развитии: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 32 с.
4. Зинюк А. И. Человеческий капитал: сущность и значение на современном этапе развития // *Via scientiarum – Дорога знаний*. – 2016. – № 1. – С. 180–182.
5. Коблева А. Л. Развитие человеческого капитала в сфере образования: уч. пособ. для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 153 с.
6. Комаров А. В. Роль образования в формировании человеческого капитала в современной России // *Вестник финансового университета. Гуманитарные науки*. – 2017. – № 3. – С. 83–88.
7. Нуреев Р. М. Человеческий капитал и его развитие в современной России // *Общественные науки и современность*. – 2009. – № 4. – С. 5–21.
8. Hatch N. W., Dyer J. H. Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage // *Strategic Management Journal*. – 2004. – № 25 (12). – P. 1155–1178.
9. Блохин А. Л. Предпосылки формирования понятия «человеческий капитал» в педагогической науке // *Человеческий капитал*. – 2017. – № 8 (104). – С. 21–24.
10. Лапиш В. А. Структурные компоненты человеческого капитала // *Знание. Понимание. Умение*. – 2013. – № 1. – С. 259–263.
11. Кобзистая Ю. Г. Индивидуальный человеческий капитал: теоретические аспекты анализа // *Вестник СибАДИ*. – 2015. – Вып. 2 (42). – С. 118–125.
12. Ксенофонтowa X. З. Научные взгляды на развитие человеческого капитала // *Вестник ВГУ*. – 2010. – № 1. – С. 9–14.
13. Маслова Т. Ф. Социальное партнерство как условие развития человеческого капитала // *Вестник экспертного совета*. – 2018. – № 1-2 (12-13). – С. 104–106.
14. Поздняков В. А. Сущность и содержание категории «человеческий капитал» // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 11-3. – С. 572–575.
15. Цигулева О. В. Модели управления человеческим капиталом в образовательных системах в России и за рубежом // *Философия образования*. – 2018. – № 75; вып. 2. – С. 47–56.
16. Юдина Т. А. Педагогический смысл теории человеческого капитала // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2010. – № 1. – С. 336–339.
17. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
18. Белозерцев Е. П. Образование: социально-педагогическая система // *Гаудеамус*. – 2003. – № 2 (4). – С. 13–23.
19. Бочарова В. Г. Социально-педагогическая парадигма реформирования образования // *Педагогическое образование в России*. – 2010. – № 1. – С. 69–74.
20. Махмудова О. В. Школа как социально-педагогическая система: социальные функции и актуальные задачи [Электронный ресурс]. – URL: <http://forum.schoolpress.ru> (дата обращения: 7.05.2024).
21. Парсонс Т. Социальная система / ред. В. Ф. Чеснокова, С. А. Белановский. – М.: Академический проспект, 2018. – 530 с.
22. Абушенко В. Л. Концептуализация [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6891> (дата обращения: 7.05.2024).
23. Ромм Т. А. Теоретическая концептуализация социального воспитания в современной педагогике // *Вестник Красноярского педагогического университета*. – 2012. – № 1. –

С. 110–113.

24. Хайбулаев М. Х., Омарова Д. С. Научные концепции развития профессионально-педагогического образования // Вестник Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 82–87.

25. Костова З. Концептуализация и контекстуализация в науке и образовании // Стратегии на образовательную и научную политику. – 2003. – т. 11, бр. 2. – С. 12–30.

26. Яковлев Е. В., Яковлева О. Н. Педагогическая концепция: методологические аспекты

построения: монография. – М.: Владос, 2006. – 239 с.

27. Croft W., Cruse D. A. Cognitive linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.

28. Langacker R. Concept, image, symbol: The cognitive basis of grammar. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1990. – 395 p.

29. Харланова Е. М. Педагогическая концепция с позиции постнеклассической науки: структура, функции, методы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 107–112.

References

1. Russian education in the context of the human capital index: Bulletin on education No. 18. Moscow: Analytical Center under the Government of the Russian Federation, 2018. 32 p. (In Russ.).
2. Biryukov, V. V., 2011. Modern human model and transformation of the meaning of «human capital». Actual issues of modern science, no. 19, pp. 279–297. (In Russ.).
3. Vasiliev, P. P., 2000. Human capital and the role of the educational sphere in its development: abstract candidate of Economic Sciences. Rostov on Don, 149 p. (In Russ.).
4. Zinyuk, A. I., 2016. Human capital: the essence and significance at the present stage of development. Via scientiarum – The Road of knowledge, no. 1, pp. 180–182. (In Russ.).
5. Kobleva, A. L., 2024. Development of human capital in the field of education: textbook. for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 153 p. (In Russ.).
6. Komarov, A. V., 2017. The role of education in the formation of human capital in modern Russia. Bulletin of the Financial University. Humanities, no. 3, pp. 83–88. (In Russ.).
7. Nureyev, R. M., 2009. Human capital and its development in modern Russia. Social sciences and modernity, no. 4, pp. 5–21. (In Russ.).
8. Hatch, N. W., Dyer, J. H., 2004. Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. Strategic Management Journal, no. 25 (12), pp. 1155–1178. (In Eng.)
9. Blokhin, A. L., 2017. Prerequisites for the formation of the concept of “human capital” in pedagogical science. Human capital, no. 8 (104), pp. 21–24. (In Russ.).
10. Lapshin, V. A., 2013. Structural components of human capital. Knowledge. Understanding. Ability, no. 1, pp. 259–263. (In Russ.).
11. Kobzistaya, Yu. G., 2015. Individual human capital: theoretical aspects of analysis. Bulletin of SibADI, Issue 2 (42), pp. 118–125. (In Russ.).
12. Ksenofontova, H. Z., 2010. Scientific views on the development of human capital. Bulletin of the VSU, no. 1, pp. 9–14. (In Russ.).
13. Maslova, T. F., 2018. Social partnership as a condition for the development of human capital. Bulletin of the Expert Council, no. 1-2 (12-13), pp. 104–106. (In Russ.).
14. Pozdnyakov, V. A., 2012. The essence and content of the category “human capital”. Fundamental research, no. 11-3, pp. 572–575. (In Russ.).
15. Tsiguleva, O. V., 2018. Models of human capital management in educational systems in Russia and abroad. Philosophy of education, no. 75, iss. 2, pp. 47–56. (In Russ.).
16. Yudina, T. A., 2010. Pedagogical meaning of the theory of human capital. Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application, no. 1, pp. 336–339. (In Russ.).
17. Afanasyev, V. G., 1980. System and society. Moscow: Politizdat Publ., 368 p. (In Russ.).
18. Belozertsev, E. P., 2003. Education: a socio-pedagogical system. Gaudeamus, no. 2 (4), pp. 13–23. (In Russ.).
19. Bocharova, V. G., 2010. Socio-pedagogical paradigm of education reform. Pedagogical education in Russia, no. 1, pp. 69–74. (In Russ.).
20. Makhmudova, O. V., 2024. School as a socio-pedagogical system: social functions and actual tasks [online]. Available at: <http://forum.schoolpress.ru> (accessed 7.05.2024). (In Russ.).
21. Parsons, T., 2018. The social system / ed. V. F. Chesnokova, S. A. Belanovsky. Moscow: Akademicheskij Prospekt, 530 p. (In Eng.)

22. Abushenko, V. L. Conceptualization [online]. Available at: <https://gtmarket.ru/concepts/6891> (accessed 07.05.2024) (In Russ.)
23. Romm, T. A., 2012. Theoretical conceptualization of social education in modern pedagogy. Bulletin of the Krasnoyarsk Pedagogical University, no. 1, pp. 110–113 (In Russ.)
24. Khaibulaev, M. H., Omarova, D. S., 2014. Scientific concepts of professional and pedagogical education development. Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences, no. 3, pp. 82–87. (In Russ.)
25. Kostova, Z., 2003. Conceptualization and contextualization in science and education. Strategies for education and science policy, G. 11, br. 2, pp. 12–30. (In Russ.)
26. Yakovlev, E. V., Yakovleva O. N., 2006. Pedagogical concept: methodological aspects of construction: monograph. Moscow: Vlados Publ., 239 p. (In Russ.)
27. Croft, W., Cruse, D. A., 2004. Cognitive linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 356 p. (In Eng.)
28. Langacker, R., 1990. Concept, image, symbol: The cognitive basis of grammar. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 395 p. (In Eng.)
29. Kharlanova, E. M., 2017. Pedagogical concept from the perspective of post-nonclassical science: structure, functions, methods. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 3, pp. 107–112. (In Russ.)

Информация об авторе

Д. А. Алференко, кандидат педагогических наук, директор, Кузбасский педагогический колледж, kempc@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-1925-2974>, Кемерово, Россия

Information about the author

Dmitry A. Alferenko, Cand. Sci. (Pedag.), Director, Kuzbass Pedagogical College, kempc@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-1925-2974>, Kemerovo, Russia

Поступила в редакцию 15.05.2024
Принята к публикации 02.06.2024

Submitted 15.05.2024
Accepted for publication 02.06.2024

Научная статья

УДК 159.91.741

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.08

Влияние личностных, психофункциональных качеств обучающихся на формирование профессиональных навыков изобразительной деятельности

Быструшкин Сергей Константинович¹, Щемирская Ольга Андреевна¹, Микитюк Наталья Васильевна¹

¹ Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, Анапа, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье представлены материалы исследования проблемы влияния личностных, психофункциональных качеств обучающихся на эффективность формирования профессиональных навыков изобразительной деятельности. Изучение врожденных психофункциональных задатков перцептивного восприятия на процесс формирования образного мышления учащихся позволяет повысить качество обучения и эффективно воплотить полученные умения для создания художественного образа. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки позволяет сформировать у них интерес к самостоятельной интеллектуальной деятельности, совершенствовать профессиональные навыки в творческой деятельности.

Цель статьи – изучить влияние личностных, психофункциональных качеств учащихся по направлению «Дизайн» на формирование профессиональных навыков изобразительной деятельности.

Методология. В исследовании были использованы методы оценки творческого мышления учащихся: личностные творческие характеристики Ф. Вильямса (1980), Е. Е. Туник, самоорганизация деятельности Е. Ю. Мандрикова. Оценка усвоения графических навыков учащихся осуществлялась по общепринятым критериям изобразительной деятельности. Полученные результаты были обработаны методами математической статистики с использованием программного пакета “Statistica 10.0 for Windows”. Изучение проблемы развития творческого потенциала врожденных, творческих задатков личности позволяет решать задачи формирования профессиональных навыков изобразительной деятельности.

Результаты исследования свидетельствуют, что формирование профессиональных навыков изобразительной деятельности обусловлено индивидуальными, врожденными задатками творческого мышления; воображения, любознательности, способности находить новые решения и применять сложную технику при выполнении рисунка. При этом целеустремленность в сочетании с самоорганизацией учебной деятельности являются основой эффективного освоения художественных, профессиональных навыков.

Закключение. В результате проведенного исследования было установлено, что эффективность формирования профессиональных навыков изобразительной деятельности у обучающихся обусловлена врожденными задатками творческого мышления: целеустремленностью, ориентацией на настоящее, внимательным отношением к технике изображения в сочетании с самоорганизацией учебной деятельности как необходимым условием эффективности освоения профессиональных навыков, в то же время для учащихся с доминирующим, пассивным, сенсорно-эмоциональным восприятием окружающего мира плановость и настой-

чивость как показатели самоорганизации деятельности имеют относительно-субъективный характер применения в процессе изобразительной деятельности.

Ключевые слова: изобразительная деятельность; врожденные задатки; самоорганизация; психофункциональные качества; профессиональное обучение; творческое мышление; самоорганизация деятельности

Для цитирования: Быструшкин, С. К., Щемирская, О. А., Микитюк, Н. В., 2024. Влияние личностных, психофункциональных качеств обучающихся на формирование профессиональных навыков изобразительной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.08>

Influence of Personal, Psychofunctional Qualities Students for the Formation of Professional Artistic Skills

Sergey K. Bystrushkin¹, Olga A. Shchemirskaya¹, Natalya V. Mikityuk¹

¹ Anapa branch of Moscow Pedagogical State University, Anapa, Russia

Abstract. Problem and goal. The article presents materials from a study of the problem of the influence of personal, psychofunctional qualities of students on the effectiveness of the formation of professional skills in visual activity. The study of the innate psycho-functional inclinations of perceptual perception on the process of forming students' imaginative thinking makes it possible to improve the quality of learning and effectively implement the acquired skills to create an artistic image. The development of students' creative abilities in the process of professional training allows them to develop an interest in independent intellectual activity and improve professional skills in creative activities.

The purpose of the article is to study the influence of personal, psychofunctional qualities of students in the "Design" direction on the formation of professional skills in visual arts.

Methodology. The study used methods for assessing the creative thinking of students: Personal creative characteristics of F. Williams (1980), E. E. Tunik. Self-organization of activities Mandrikova E. Yu. Assessment of students' mastery of graphic skills was carried out according to generally accepted criteria for visual activity. The results obtained were processed by methods of mathematical statistics using the software package "Statistica 10.0 for Windows". Studying the problem of developing the creative potential of the innate, creative inclinations of the individual allows us to solve the problem of developing professional skills in visual arts.

The results of the study indicate that the formation of professional skills in visual arts is determined by individual, innate inclinations of creative thinking; imagination, curiosity, the ability to find new solutions and apply complex techniques when performing a drawing. At the same time, determination in combination with self-organization of educational activities is the basis for the effective development of artistic and professional skills.

Conclusion. As a result of the study, it was found that the effectiveness of the formation of professional skills in visual arts among students is determined by the innate inclinations of creative thinking: purposefulness, focus on the present, attentive attitude to the technique of representation, in combination with self-organization of educational activities, such as a necessary condition for the effectiveness of mastering professional skills, at the same time, for students with a dominant, passive, sensory-emotional perception of the world around them, orderliness and perseverance, as indicators of self-organization of activity, have a relatively subjective nature of application in the process of visual activity.

Keywords: visual activity; innate abilities; self-organization; psychofunctional qualities; vocational training; creative thinking; self-organization of activity

For citation: Bystrushkin, S. K., Shchemirskaya, O. A., Mikityuk, N. V., 2024. The influence of personal, psychofunctional qualities on the formation of professional skills in the visual arts

Введение. Постановка проблемы.

Личностные психофункциональные качества играют основную роль в процессе реализации адаптивных возможностей организма к условиям окружающей среды. Динамичные изменения биосоциальных условий вызывают необходимость развития врожденных задатков в соответствии с возникающими потребностями организма. Для современного человека социальная среда является наиболее приоритетной, относительно нее происходит формирование определенных культурных и профессиональных навыков.

На протяжении всего периода культурного развития общества изобразительная деятельность представляла собой систему развития врожденных, творческих задатков образного мышления, наблюдательности, эмоционального восприятия и художественного отражения различными способами полученной информации из окружающего мира.

Многочисленные исследования [1; 2; 3] свидетельствуют, что в основе формирования образного мышления и создания художественного образа лежат психо- и морфофункциональные процессы памяти, воображения, мышления и перцептивного восприятия. Посредством образного мышления и воображения человек способен умозрительно выделять значимые для него свойства и явления из окружающего его мира, а также, используя различные материалы, воплощать их в реальные художественные образы. Особо следует отметить, что процесс создания художественного произведения обусловлен специфической способностью человека к пассивному, сенсорно-эмоциональному восприятию окружающего мира. Специфическая способность пассивного восприятия позволяет личности выделять и оценивать в окружающей среде наиболее значимые кон-

структивные свойства объектов и явлений природы и создавать индивидуальные художественные образы, используя общепринятые художественные стандарты.

Образное, творческое мышление включает в себя нейронный уровень перцептивных действий, образуя комплекс сенсорных процессов, уровень собственно-визуального мышления и системы смысловых образований личности и уровень, связанный с социально-психологическими и средовыми проявлениями культуры восприятия [4; 5].

Особое влияние на процесс создания художественного образа оказывают не только индивидуальные морфофункциональные качества личности, отражающие возможности адекватного восприятия, но даже в большей мере социальные, психологические фильтры, определяющие общепринятую стереотипную оценку объективной реальности, включая эстетические и нравственные шаблоны. В данных условиях личностные психофункциональные качества творческих способностей позволяют адекватно оценивать и применять стереотипные приемы изобразительной деятельности.

В процессе творческой деятельности у студентов развивается воображение, аналитическое мышление, критическая оценка восприятия реальности, умение обобщать и осмысливать социальную информацию, осваивать новые профессиональные навыки.

Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки позволяет сформировать у них интерес к самостоятельной интеллектуальной деятельности, а также совершенствовать профессиональные навыки в собственных исследованиях процессов и явлений окружающего мира.

Одним из необходимых условий для эф-

фективного формирования профессиональных навыков является самоорганизация учебной деятельности, на что указывают ряд авторов [6; 7].

В настоящее время возникает много вопросов, связанных с повышением качества профессиональных навыков по мере использования активных форм и методов обучения, где самоорганизация студентов к учебной деятельности является определяющим фактором обеспечения качества образования [8; 9].

Высокий уровень самоорганизации включает в себя разнообразный набор необходимых психофункциональных качеств: целенаправленную мотивацию, социально-нравственные психологические установки, направленных на освоение профессиональных навыков в учебной деятельности. Самоорганизация учебной деятельности позволяет адекватно оценивать результаты учебной деятельности, анализировать методы и приемы обучения, использовать различные формы получения профессиональных навыков.

Эффективность учебной деятельности, по мнению различных исследователей [10; 11; 12; 13], определяется сочетанием различных факторов; самоорганизацией, умением адекватно оценивать ситуации, самоконтролем и др., которые определяют характер формирования личности.

Для многих студентов организация своей деятельности нередко связана с определенными трудностями: планированием своего времени, анализом информации большого объема, четким изложением своих мыслей. Самоорганизация деятельности зависит от биологических и социально обусловленных свойств, проявляясь особенно ярко в особенностях волевых процессов.

Теоретический анализ проблемы самоорганизации деятельности указывает на то, что высокий уровень самоорганизации деятельности соотносится с умением анализировать свои возможности, определять

цели, адекватно реагировать на социальные и профессиональные требования.

Цель исследования – изучение влияния индивидуальных, психофункциональных качеств учащихся на эффективность формирования навыков изобразительной деятельности.

Методы исследования. Для решения поставленной цели были использованы следующие методы:

- личностные творческие характеристики Ф. Вильямса (1980), Е. Е. Туник [14];
- самоорганизация деятельности Е. Ю. Мандрикова [15];
- оценка усвоения графических навыков учащихся осуществлялась по общепринятым критериям изобразительной деятельности.

Исследование проводилось среди студентов второго курса обучающихся по специальности «Дизайн» в количестве 60 человек в возрасте 16–17 лет. В ходе работы учащиеся были разделены на группу «А» и группу «Б».

В рисунках студентов группы «А» отражены основные приемы изображения: перспективные и тональные закономерности, пропорциональные соотношения и композиционное размещение. Для рисунков студентов группы «Б» характерным является частичное использование классических приемов изображения, слабая тональная выразительность, нарушение перспективных и пропорциональных соотношений, композиционное смещение объектов изображения.

Полученные результаты были обработаны методами математической статистики с использованием программного пакета «Statistica 10.0 for Windows».

Результаты исследования. В основе формирования образного мышления и создания художественного образа лежат психофизиологические процессы памяти, воображения и перцептивного восприятия. На процесс формирования образного мышления особое влияние оказывают

не только врожденные, индивидуальные психофизиологические качества личности, отражающие возможности адекватного восприятия внешних факторов, но и социальные психологические установки, своего рода субъективные фильтры оценки явлений объективной реальности, включая эстетические и нравственные чувства человека.

Посредством образного мышления человек способен творчески выделить и найти наиболее выразительные способы художественного отражения значимых для него свойств и явлений объективной реальности. При этом особое значение приобретает способность пассивного сенсорно-эмо-

ционального восприятия, которое является основой самостоятельного создания художественного образа.

Анализ результатов исследования творческого мышления обучающихся представлен на рис. 1. Установлено, что значения показателей склонности к риску у учащихся в группе «А» в 1,2 раза достоверно превышают те же показатели в группе «Б», тем самым указывая на способность учащихся группы «А» конструктивно относиться к критическим замечаниям, самостоятельно искать новые формы и техники изображения, творчески относиться к выполнению учебных заданий.

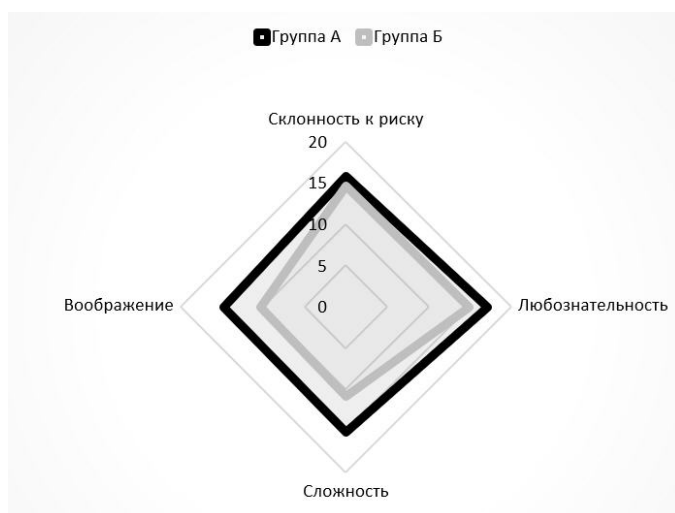


Рис. 1. Особенности творческого мышления учащихся в баллах

В группе «А» значения показателей воображения и любознательности в среднем в 1,3 раза превышали те же показатели в группе «Б», что, вероятно, обусловлено стремлением обучающихся проявлять интерес к разнообразным явлениям природы, получать новые знания для мотивированного удовлетворения возникающих социальных потребностей, посредством воображения изменять и понимать многообразие и взаимообусловленность реального мира.

Стремление художника передать все многообразие и взаимозависимость элементов изображаемых предметов для создания выразительного художественного образа, способного оказывать на зрителя сильное впечатление, обуславливает и характер изображения, который проявляется в достоверном возрастании показателя сложности в рисунках группы «А».

Таким образом, высокие показатели творческого мышления в группе «А» могут свидетельствовать об их влиянии на эф-

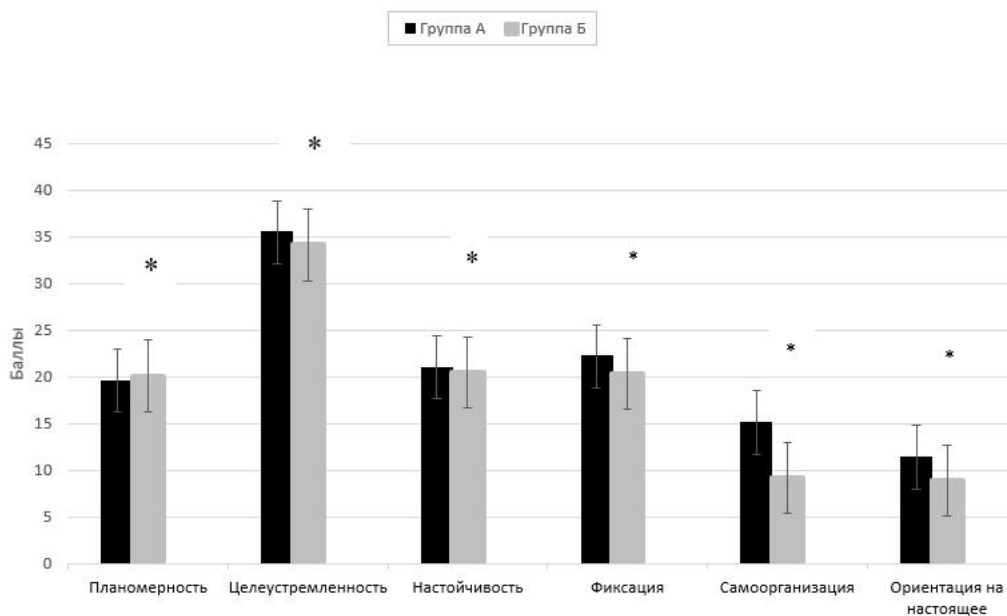
фективность усвоения практических профессиональных навыков, которые находят свое отражение в качестве выполняемых рисунков в соответствии с предложенными критериями изображения.

Не все учащиеся обладают устойчивыми навыками организации своей деятельности, от которой зависит умение целенаправленно распределять свое время, оптимально анализировать информацию большого объема, выбирать наиболее эффективные приемы и способы в творческой, профессиональной деятельности.

Процесс формирования навыков самоорганизации учебной деятельности позволяет на основе творческого мышления развивать способности критической оценки

доступности учебного материала.

Анализ результатов исследования показал, что в процессе самоорганизации учебной деятельности целеустремленность к намеченным целям и фиксация внимания на изучаемых объектах имеет решающее значение. Меньшее значение при организации учебной деятельности отводится навыкам использования разнообразных вспомогательных средств планирования и способности длительное время удерживать внимание на текущей деятельности. Показатели значений целеустремленности, фиксации, самоорганизации и ориентации на настоящее у учащихся в группе «А» в среднем в 1,3 раза были достоверно выше контрольных значений в группе «Б» (рис. 2).



* – достоверные различия между группами (А) и (Б) (при $p = 0,05$)

Рис. 2. Самоорганизация деятельности учащихся в баллах

Показатели планомерности и показатели настойчивости в обеих группах имели средние контрольные значения, что свидетельствует о умеренной степени способности учащихся разрабатывать планы и следовать им. При этом значения показателей

планомерности и показателей настойчивости группы «Б» были напротив достоверно выше по сравнению с группой «А», что может свидетельствовать о специфической особенности творческой изобразительной деятельности, в ходе которой данные пси-

хофункциональные качества имеют относительный характер.

Проведенный анализ показателей самоорганизации учебной деятельности показывает, что в процессе творческого мышления с преобладанием пассивного, сенсорно-эмоционального восприятия окружающего мира решающее значение в реализации поставленных целей имеют целеустремленность, ориентация на настоящее, внимательное отношение к технике и приемам изображения, в то же время планомерность и настойчивость как показатели самоорганизации деятельности имеют субъективный характер по отношению к врожденным, изобразительным задаткам.

Заключение. В результате проведенного исследования было установлено, что

эффективность формирования профессиональных навыков изобразительной деятельности у обучающихся обусловлена врожденными задатками творческого мышления: целеустремленностью, ориентацией на настоящее, внимательным отношением к технике изображения в сочетании с самоорганизацией учебной деятельности как необходимым условием эффективности освоения профессиональных навыков, в то же время для учащихся с доминирующим, пассивным, сенсорно-эмоциональным восприятием окружающего мира планомерность и настойчивость как показатели самоорганизации деятельности имеют относительно-субъективный характер применения в процессе изобразительной деятельности.

Список источников

1. *Бартенева Ю. В., Невядомская А. Н.* Развитие образного мышления в процессе обучения живописи // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – № 5 (14). – С. 8–13.
2. *Быструшкин С. К., Созонова О. Я.* Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.
3. *Мелик-Пашаев А. А.* О пластической составляющей творчества // Национальный психологический журнал. – 2023. – Т. 18, № 3 (51). – С. 46–54.
4. *Проконова А. С.* Психологический подход к анализу визуальной культуры будущих педагогов-художников // Инновации в социокультурном пространстве: Материалы VIII международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 152–155.
5. *Ogden D. P.* Psychodiagnostics and Personality Assessment: A Handbook. – Virginia, 1982. – 188 p.
6. *Воробьева М. А.* Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 184–188.
7. *Целоусова С. И.* Теоретические аспекты проблемы самоорганизации деятельности студентов // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: сборник статей XI Всероссийской молодежной научно-практической конференции. – Чита, 2019. – С. 228–231.
8. *Кондаурова О. П., Шаширина Д. С.* Самоорганизация как фактор успешности учебной деятельности // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 67-3. – С. 25–28.
9. *Котова С. С., Шахматова О. Н.* Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов // Новые педагогические исследования. – 2007. – № 4. – С. 91–98.
10. *Бабкина О. А., Есина О. В.* Творческие выставки студентов, как средство интенсивного развития интеллектуальных способностей и личностных качеств. // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты: Международная научно-практическая конференция. – 2015. – С. 50–54.
11. *Бакиштова Е. В., Долгушина К. Е., Жданова Л. Г.* Самоорганизация деятельности студентов с разным локусом субъективного контроля // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 71–80.
12. *Целоусова С. И., Леснянская Ж. А.* Взаимосвязь мотивации учебной деятельности и самоорганизации студентов // Проблемы взаимодействия науки и общества: сборник статей Международной научно-практической конфе-

ренции. – 2019. – С. 167–172.

13. Юрина А. А. Влияние личностных характеристик субъекта творческой деятельности на результативность творческих достижений // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 2. – С. 169–172.

14. Туник Е. Е. Диагностика творческого мышления. – М.: [и др.]: Питер, 2013. – 315 с.

15. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 59–83.

References

1. Barteneva, Yu. V., Nevyadomskaya, A. N., 2018. Development of imaginative thinking in the process of learning painting Humanities Research Collection, no. 5 (14), pp. 8–13 (In Russ.)

2. Bystrushkin, S. K., Sozonova, O. Ya., 2017. The influence of psychological properties of a personality on the graphic reproduction of visual information. Siberian pedagogical journal, no. 4, pp. 136–144. (In Russ.)

3. Melik-Pashaev, A. A., 2023. About the plastic component of creativity. National Journal of Psychology, T. 18, no. 3 (51), pp. 46–54. (In Russ.)

4. Prokopova, A. S., 2015. A psychological approach to the analysis of the visual culture of impoverished teacher-artists. Innovations in the sociocultural space. Materials of the VIII international scientific and practical conference, pp. 152–155. (In Russ.)

5. Ogden, D. P., 1982. Psychodiagnostics and Personality Assessment: A Handbook. Virginia, 188 p. (In Eng.)

6. Vorobyova, M. A., 2012. Connection of motivation for educational activities with self-organization of activities among students. Pedagogical education in Russia, no. 6, pp. 184–188 (In Russ.)

7. Tselousova, S. I., 2019. Theoretical aspects of the problem of self-organization of students' activities. Theoretical and applied psychology: traditions and prospects. Collection of articles of the XI All-Russian Youth Scientific and Practical Conference. Chita, pp. 228–231. (In Russ.)

8. Kondaurova, O. P., Shasharina, D. S., 2020. Self-organization as a factor in the success of educational activities. Trends in the development

of science and education, no. 67-3, pp. 25–28. (In Russ.)

9. Kotova, S. S., Shakhmatova, O. N., 2007. Psychological features of self-organization of educational activities of students. New pedagogical research, no. 4, pp. 91–98. (In Russ.)

10. Babkina, O. A., Esina, O. V., 2015. Creative exhibitions of students as a means of intensive development of intellectual abilities and personal qualities. Science today: theoretical and practical aspects. International scientific and practical conference, pp. 50–54. (In Russ.)

11. Bakshutova, E. V., Dolgushina, K. E., Zhdanova, L. G., 2019. Self-organization of activities of students with different locus of subjective control. Human development in the modern world, no. 1, pp. 71–80. (In Russ.)

12. Tselousova, S. I., 2019. Theoretical aspects of the problem of self-organization of students' activities. Theoretical and applied psychology: traditions and prospects. Collection of articles of the XI All-Russian Youth Scientific and Practical Conference. Chita, pp. 228–231. (In Russ.)

13. Yurina, A. A., 2006. The influence of personal characteristics of the subject of creative activity on the effectiveness of creative achievements. Bulletin of Adygea State University, no. 2, pp. 169–172 (In Russ.)

14. Tunik, E. E., 2013. Diagnostics of creative thinking. Moscow [etc.]: St. Petersburg, 315 p. (In Russ.)

15. Mandrikova, E. Yu., 2010. Development of a questionnaire for self-organization of activities (OSD). Psychological diagnostics, no. 2, pp. 59–83. (In Russ.)

Информация об авторах

С. К. Быструшкин, доктор биологических наук, профессор кафедры естественно-научного образования и информационных систем, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, bistrushkin@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1188-22676>, Анапа, Россия

О. А. Щемирская, преподаватель первой категории кафедры социально-гуманитарного образования и дизайна, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, sheerbina2205olga@yandex.ru, Анапа, Россия

Н. В. Микитюк, доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического образования Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, uo.mikinatali@mail.ru, Анапа, Россия

Information about the authors

Sergey K. Bystrushkin, Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Natural Science Education and Information Systems, Anapa Branch of the Moscow State Pedagogical University, bistrushkin@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1188-2267b>, Anapa, Russia

Olga A. Shchemirskaya, First category teacher of the Department of Social and Humanitarian Education and Design, Anapa branch of Moscow State Pedagogical University, sheerbina2205olga@yandex.ru, Anapa, Russia

Natalya V. Mikityuk, Cand. Sci. (Psycholog), Assoc. Prof., Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Anapa Branch of the Moscow Pedagogical State University, uo.mikinatali@mail.ru, Anapa, Russia

Вклад авторов

Быструшкин С. К. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; сбор эмпирических данных.

Щемирская О. А. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста.

Микитюк Н. В. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста.

Authors' contribution

Bystrushkin S. K. – scientific leadership; research concept; development of methodology; collection of empirical data.

Shchemirskaya O. A. – collection of empirical data; analysis and interpretation of text data; revision of the text.

Mikityuk N. V. – collection of empirical data; analysis and interpretation of text data; revision of the text.

Поступила в редакцию 10.05.2024

Принята к публикации 20.05.2024

Submitted 10.05.2024

Accepted for publication 20.05.2024

Научная статья

УДК 612.13 + 612.821.2 + 796.015

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.09

Кардиологическая и психофизиологическая реакция школьников с разными типами центральной гемодинамики на продолжительную физическую нагрузку

Рязанцев Андрей Игоревич¹, Гребенникова Ирина Николаевна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В настоящей работе рассмотрены вопросы оптимизации построения урока оздоровительной физической культуры путем дифференцирования нагрузки на основе данных о физической подготовленности обучающихся. Также затрагивается вопрос ответа стресс-реализующих систем школьников на выполняемую физическую работу.

Цель исследования – изучение кардиологической и психофизиологической реакции школьников с разными типами центральной гемодинамики на продолжительную физическую нагрузку.

Методология. В процессе исследования были изучены кардиологические и психофизиологические показатели 74 обучающихся мужского пола в возрасте 12–13 лет. В выборку попадали только практически здоровые лица, неотягощенные тяжелыми хроническими и острыми заболеваниями. Все обучающиеся были разделены на три группы по физической подготовленности (на основе результатов пробы PWC170) и три подгруппы по типу центральной гемодинамики (по Н. Н. Савицкому: гипокинетический, эукинетический, гиперкинетический). Оценивалась реакция пульса и внимания на беговую нагрузку разной продолжительности с отличными интервалами отдыха.

Заключение. Полученные результаты указывают на разную реакцию школьников с разным типом центральной гемодинамики на продолжительную физическую нагрузку: гипокинетический тип имел стабильные значения пульса во время нагрузки, лучшее восстановление после нагрузки и наименьшее снижение внимания по тесту Б. Бурдона; гиперкинетический тип, напротив, имел нестабильную динамику пульса во время нагрузки, наименьшую скорость восстановления пульса и выраженное снижение внимания. Эукинетический тип имел средние показатели по всем тестам. Результаты исследования могут быть использованы в качестве инструмента для оптимизации методики построения учебно-воспитательного процесса за счет наиболее эффективного дозирования нагрузки.

Ключевые слова: школьники; физическая культура; физическая нагрузка; центральная гемодинамика; внимание; типологизация; оптимизация урока

Для цитирования: Рязанцев А. И., Гребенникова И. Н. Кардиологическая и психофизиологическая реакция школьников с разными типами центральной гемодинамики на продолжительную физическую нагрузку // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 86–97. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.09>

Финансирование: работа выполнена в рамках проекта «Оптимизация методики занятий по оздоровительной физической культуре», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в условиях государственного задания № 073-03-2024-052 от 18.01.2024 г.

Scientific article

Cardiological and Psychophysiological Reaction of Schoolchildren with Different Types of Central Hemodynamics to Prolonged Physical Activity

Andrey I. Ryazantsev¹, Irina N. Grebennikova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The present paper considers the issues of optimizing the construction of a lesson of recreational physical education by differentiating the load on the basis of data on the physical fitness of students. It also touches upon the question of the response of stress-realizing systems of schoolchildren to the physical work performed.

The aim of the study is to investigate the cardiologic and psychophysiological response of schoolchildren with different types of central hemodynamics to prolonged physical workload.

Methodology. Cardiologic and psychophysiological parameters of 74 male students aged 12–13 years were studied. The sample included only practically healthy individuals without severe chronic and acute diseases. All students were divided into three groups by physical fitness (based on the results of the PWC170 test) and three subgroups by the type of central hemodynamics (according to N.N. Savitsky: hypokinetic, eukinetic, hyperkinetic). Heart rate and attention response to running exercise of different durations with excellent rest intervals and response were evaluated.

Conclusion. The results obtained indicate different reactions of schoolchildren with different types of central hemodynamics to prolonged physical load: the hypokinetic type had stable heart rate values during the load, better recovery after the load and the least decrease in attention according to the B. Bourdon test. The hyperkinetic type, on the contrary, had unstable dynamics of heart rate during exercise, the lowest rate of heart rate recovery and a pronounced decrease in attention. The eukinetic type had average performance on all tests. The results of the study can be used as a tool to optimize the methodology of the educational process through the most effective dosing of the load.

Keywords: schoolchildren; physical education; physical activity; central hemodynamics; attention; typologization; lesson optimization

For citation: Ryazantsev, A. I., Grebennikova, I. N., 2024. Cardiological and psychophysiological reaction of schoolchildren with different types of central hemodynamics to prolonged physical activity. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 86–97. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.09>

Financing: the work was carried out within the framework of the project “Optimization of the methodology of physical fitness classes”, which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation in the conditions of state assignment No. 073-03-2024-052 dated 01/18/2024.

Введение. В последние десятилетия одним из главных показателей здоровья человека считается его способность к адаптации [1–3]. Ряд авторов отмечает, что здоровье состоит не только из фактических показателей, таких как длина тела, масса тела, концентрация гемоглобина, уровень pH, частота сердечных сокращений, арте-

риальное давление и т. п., но и из показателей возможности человеческого организма реактивно и адекватно отвечать на экзо- и эндогенные изменения, в том числе на повышенную умственную или физическую нагрузку [4; 5].

Проблематика сохранения здоровья человека также тесно связана с индивидуальной устойчивостью организма, то есть с конституциональными особенностями. Под последними понимается совокупность генетически, экологически и гигиенически детерминированных характеристик организма [6; 7]. В этот ряд попадают и особенности центральной гемодинамики. Существуют работы, показывающие, что тип кровообращения имеет тесную связь с физической подготовленностью и некоторыми соматическими параметрами [1; 7; 8].

Состояние центральной гемодинамики зависит от большого числа параметров, однако наибольший вклад в регуляцию кровообращения вносят морфометрия миокарда, вегетативный и гуморальный гомеостаз [9]. Благоприятной стратегией адаптации кровообращения считается наиболее экономное использование резервов миокарда в фоне и достижение максимальной функции в нагрузке за счет улучшения состояния сердечной мышцы и эндотелия сосудов, а также за счет совершенствования вегетативной и гуморальной регуляции [10].

В физическом воспитании школьников большую роль играет оптимизация построения учебно-воспитательного процесса. Типологизация школьников и разделение их на группы и подгруппы для наиболее эффективного и рационального дозирования нагрузки является одной из сторон вышеупомянутой оптимизации учебно-воспитательного процесса. Так, деление обучающихся по уровню физической подготовленности или по типу центральной гемодинамики может оказать существенное влияние на продуктивность уроков физической культуры (ФК).

Цель исследования – изучение кардиологической и психофизиологической реакции школьников с разными типами центральной гемодинамики на продолжительную физическую нагрузку.

Методология. В процессе проведения эксперимента было обследовано 74 мальчика 12–13 лет, обучающихся в общеобразовательных школах в 6–7 классах. В выборку попадали практически здоровые обучающиеся. Возрастные и антропометрические данные испытуемых представлены в таблице 1.

Для оптимизации процесса физического воспитания на уроке ФК в школе был применен дифференцированный способ дозирования физической нагрузки в соответствии с функциональными резервами и адаптационными возможностями организма обучающихся. Уровень физической подготовленности школьников определялся по тесту PWC_{170} . Состояние сердечно-сосудистой системы (ССС) оценивали по частоте сердечных сокращений (ЧСС) при выполнении стандартной степ-эргометрической нагрузки. Мощность первой нагрузки составляла 6 кгм/мин/кг, а мощность второй нагрузки – 12 кгм/мин на 1 кг массы тела. Продолжительность первой и второй нагрузки составляла 3 минуты. Регистрация ЧСС осуществлялась при помощи пульсометра Verity Sense фирмы Polar. Для определения PWC_{170} использовалась формула В. Л. Карпмана [11]. Определяли как абсолютную, так и относительную величину физической подготовленности (ФП).

В соответствии с полученными данными PWC_{170} все обследованные школьники распределялись на три группы: I группа – обучающиеся с уровнем ФП $PWC_{170} > 14,0$ кгм/мин/кг; II группа – обучающиеся с уровнем ФП $8,0 < PWC_{170} < 14,0$ кгм/мин/кг; III группа – обучающиеся с уровнем ФП $PWC_{170} < 8,0$ кгм/мин/кг.

Для повышения уровня ФП на уроке ФК был использован фартлек (чередование

беговой нагрузки и ходьбы в строго регламентированных пропорциях). Обучающиеся, вошедшие в I группу, выполняли самую сложную нагрузку: 3 цикла × (5 минут бег + 1 минута ходьба); обучающиеся II группы выполняли среднюю нагрузку: 6 циклов × (2 минуты бег + 1 минута ходьба); III группа выполняла наименьшую нагруз-

ку: 9 циклов × (1 минута бег + 1 минута ходьба). Бег у всех обучающихся регламентировался их самочувствием и ощущением нагрузки, то есть усилия, прикладываемые обучающимися, должны были составлять около 3/4 от максимума. Полезное время работы (суммарно бег + ходьба) было сопоставимо.

Таблица 1

Возрастные и антропометрические данные школьников с разным уровнем физической работоспособности и разным типом центральной гемодинамики

Тип гемодинамики	Возраст, лет	Класс, у.е.	Длина тела, см	Масса тела, кг	Площадь поверхности тела, м ²
I группа ($PWC_{170} > 14,0$ кгм/мин/кг)					
Гипокинетический ($n = 10$)	12,60 ± 0,17	6,30 ± 0,16	167,80 ± 1,17	59,92 ± 1,37	1,67 ± 0,02
Эукинетический ($n = 11$)	12,55 ± 0,17	6,36 ± 0,16	165,09 ± 1,23	55,08 ± 1,91	1,59 ± 0,03
II группа ($8,0 < PWC_{170} < 14,0$ кгм/мин/кг)					
Гипокинетический ($n = 9$)	12,56 ± 0,19	6,56 ± 0,19	167,33 ± 1,94	58,63 ± 1,27	1,65 ± 0,05
Эукинетический ($n = 8$)	12,38 ± 0,35	6,38 ± 0,28	164,69 ± 2,97	55,21 ± 2,60	1,59 ± 0,05
Гиперкинетический ($n = 8$)	12,25 ± 0,17	6,25 ± 0,17	164,69 ± 2,93	56,70 ± 2,41	1,61 ± 0,05
III группа ($PWC_{170} < 8,0$ кгм/мин/кг)					
Гипокинетический ($n = 8$)	12,38 ± 0,20	6,38 ± 0,20	166,94 ± 2,18	60,43 ± 1,73	1,67 ± 0,03
Эукинетический ($n = 9$)	12,44 ± 0,19	6,44 ± 0,19	167,06 ± 2,70	59,78 ± 1,87	1,67 ± 0,04
Гиперкинетический ($n = 11$)	12,45 ± 0,17	5,45 ± 0,17	167,51 ± 1,53	59,49 ± 1,11	1,66 ± 0,02

Примечание. Обозначены статистически значимые отличия ($p \leq 0,05$) от величин соответствующих показателей: * – гипокинетический тип, ^ – эукинетический тип

Для изучения кардиологических и психофизиологических особенностей обучающихся с разным типом центральной гемодинамики в каждой группе были выделены три подгруппы по методу Н. Н. Савицкого [12]: обучающиеся с гипокинетическим типом ($\% \text{МОК} < -30 \%$), с эукинетическим типом ($-30 \% < \% \text{МОК} < 30 \%$), с гиперкинетическим типом

($\% \text{МОК} > 30 \%$). При вышеописанном разделении использовались следующие параметры (табл. 2): ЧСС, систолическое и диастолическое артериальное давление (САД, ДАД), минутный объем крови (МОК), должный минутный объем крови (ДМОК), соотношение МОК и ДМОК ($\% \text{МОК}$).

Кардиологическая реакция была изучена по динамике ЧСС во время выпол-

нения нагрузки, по разнице ЧСС между последней минутой нагрузки и фоном ($\Delta\text{ЧСС}_{\text{нагр.-фон}}$), по разнице ЧСС между 3-й минутой восстановления и фоном ($\Delta\text{ЧСС}_{\text{восс.-фон}}$), по показателю реакции ЧСС ($\text{PR}_{\text{нагр.-фон}}$, $\text{PR}_{\text{восс.-фон}}$), а также по коэффициенту восстановления пульса

(КВП). Психофизиологическая реакция оценивалась по состоянию внимания, для чего до и после нагрузки была проведена корректурная проба Б. Бурдона и были проанализированы показатели количества ошибок, объем внимания [13].

Таблица 2

Фоновые кардиоваскулярные показатели школьников с разным уровнем физической работоспособности и разным типом центральной гемодинамики

Тип гемодинамики	ЧСС, уд./мин	САД, мм рт. ст.	ДАД, мм рт. ст.	МОК, л/мин	ДМОК, л/мин	%МОК, %
I группа ($\text{PWC}_{170} > 14,0$ кгм/мин/кг)						
Гипокинетический ($n = 10$)	70,60 ±1,72	112,50 ±2,21	79,30 ±1,69	3,95 ±0,14	5,85 ±0,08	-32,62 ±1,73
Эукинетический ($n = 11$)	76,91 ±1,60*	107,27 ±1,30	67,73 ±0,83*	5,76 ±0,10*	5,57 ±0,11	-8,56 ±2,35*
II группа ($8,0 < \text{PWC}_{170} < 14,0$ кгм/мин/кг)						
Гипокинетический ($n = 9$)	72,00 ±2,27	107,33 ±2,35	78,44 ±1,65	3,90 ±0,14	5,78 ±0,18	-32,53 ±1,00
Эукинетический ($n = 8$)	75,02 ±1,80	105,25 ±2,97	66,00 ±2,77*	5,01 ±0,18*	5,57 ±0,16	-9,70 ±3,65*
Гиперкинетический ($n = 8$)	98,38 ±1,97*. [^]	122,75 ±2,14*. [^]	66,75 ±1,27*	7,45 ±0,20*. [^]	5,65 ±0,16	31,89 ±0,60*. [^]
III группа ($\text{PWC}_{170} < 8,0$ кгм/мин/кг)						
Гипокинетический ($n = 8$)	68,50 ±2,16	112,88 ±1,89	80,75 ±1,94	3,73 ±0,07	5,87 ±0,11	-36,43 ±0,90
Эукинетический ($n = 9$)	78,00 ±4,00*	112,56 ±1,29	73,67 ±0,83*	4,85 ±0,20*	5,84 ±0,14	-16,46 ±4,48*
Гиперкинетический ($n = 11$)	100,82 ±0,97*. [^]	121,18 ±1,52*. [^]	65,73 ±0,87*. [^]	7,64 ±0,09*. [^]	5,83 ±0,07	31,09 ±0,35*. [^]

Примечание. Обозначены статистически значимые отличия ($p \leq 0,05$) от величин соответствующих показателей: * – гипокинетический тип, ^ – эукинетический тип.

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи программы Statistica for Windows. Расчет достоверности отличий проводился по методу Стьюдента (уровень доверительной вероятности – 95 %).

Результаты исследования. Как видно из таблицы 2, в фоновом состоянии гипоки-

нетический (ГпК), эукинетический (ЭуК) и гиперкинетический (ГрК) типы различаются по величине МОК и %МОК. Минутный объем крови зависит от двух составляющих: частоты сердечных сокращений и количества крови, изгоняемого в аорту за одну систолу. Различия в МОК между ГпК и ЭуК в I и III группах обоснованы достоверно большими

значениями ЧСС и меньшими значениями ДАД (что указывает на большее пульсовое давление, а значит и на больший систолический объем крови) у представителей эукинетического типа. Отличные значения МОК у ГпК и ГрК связаны с достоверно большими величинами ЧСС, САД и достоверно меньшими величинами ДАД у гиперкинетического типа, что предполагает повышенное использование хронотропных и инотропных резервов миокарда у последних.

Фоновые показатели, безусловно, имеют определенную прогностическую ценность. Например, как уже было сказано выше, по ряду работ показатели центральной гемодинамики в покое имеют тесную связь с уровнем физической подготовленности [1; 7; 8]. Однако в настоящее время достаточно мало данных о реакции обучающихся с разными типами кровообращения на физическую нагрузку, предлагаемую им на уроках ФК в школе.

В результате нашего исследования было выявлено, что динамика ЧСС во время выполнения фартлека в I, II и III группах имела свои особенности, предположительно связанные с показателями магистрального кровообращения. К примеру, на рисунке 1 видно, что обучающиеся III группы с гипокинетическим и эукинетическим типами гемодинамики после вратывания выходят на плато ЧСС примерно к 6 минуте и удерживают стабильные значения ЧСС на протяжении всей нагрузки. У обучающихся с ГрК после периода вратывания и достижения максимальных значений ЧСС примерно к 6-й минуте наблюдается неуклонное снижение пульса вплоть до завершения нагрузки. Снижение пульсовых показателей можно было бы связать с эффектом срочной адаптации к заданной нагрузке, но мы предполагаем, что урежение сердцебиения детерминировано снижением интенсивности бега за счет изменения субъективных ощущений нагрузки. Возможно, испытываемые III группы с гиперкинетическим типом централь-

ной гемодинамики имеют более низкие значения мощности работы и потребления O_2 на уровне анаэробного порога и максимального потребления кислорода, а их буферные системы крови и мышц, включая белки МСТ-1, не могут противостоять ацидозу, развивающемуся на фоне анаэробного метаболизма глюкозы. Поэтому такая динамика ЧСС скорее говорит о меньших адаптационных резервах ССС и организма в целом у ГрК по сравнению с ЭуК и ГпК.

Интересными для обсуждения являются показатели разности ЧСС между нагрузкой и фоновым состоянием, периодом восстановления и фоновым состоянием (табл. 3). Δ ЧСС показывает, насколько сильно изменился пульс во время или после нагрузки относительно состояния физиологического покоя. Во II и III группах Δ ЧСС_{нагр.-фон} и Δ ЧСС_{восст.-фон} были достоверно меньше у ГрК по сравнению с ГпК и ЭуК. На первый взгляд соответствующую тенденцию можно оценить как менее выраженную реакцию ССС школьников с гиперкинетическим типом на беговую нагрузку, что принято рассматривать как благоприятное течение адаптации. Но при более детальном анализе становится ясно, что изначально высокие значения ЧСС в фоне и относительно малые величины ЧСС в конце нагрузки говорят о малых диапазонах функционирования миокарда, что, естественно, не может являться показателем высокого адаптационного потенциала у ГрК. Показатели Δ ЧСС в подгруппах ГпК и ЭуК говорят о большей вариабельности ЧСС между фоновым и нагрузочным состояниями.

В таблице 3 также видно, что скорость восстановления ЧСС после нагрузки выше у школьников с наиболее экономичным типом кровообращения в фоне. Коэффициент восстановления пульса в I, II и III группах уменьшается в ряду ГрК – ЭуК – ГпК, при этом наиболее быстрое восстановление ЧСС наблюдается у школьников с гипокинетическим типом центральной гемодинамики.

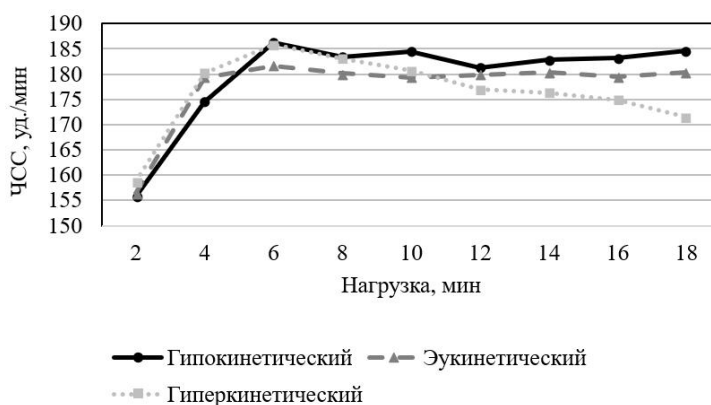


Рис. 1. Динамика ЧСС у школьников III группы во время выполнения нагрузки с учетом разных типов центральной гемодинамики

Таблица 3

Кардиологические показатели реакции школьников на нагрузку с разным уровнем физической работоспособности и разным типом центральной гемодинамики

Тип гемодинамики	$\Delta\text{ЧСС}_{\text{фон-нагр.}}$, уд./мин	$\Delta\text{ЧСС}_{\text{фон-восс.}}$, уд./мин	ПР _{фон-нагр.} , %	ПР _{фон-восс.} , %	КВП, %
I группа ($\text{PWC}_{170} > 14,0$ кгм/мин/кг)					
Гипокинетический (n = 10)	98,50 ± 3,51	32,70 ± 3,29	140,95	46,97	63,93
Эукинетический (n = 11)	96,09 ± 2,80	39,36 ± 2,60	114,85	47,28	71,94
II группа ($8,0 < \text{PWC}_{170} < 14,0$ кгм/мин/кг)					
Гипокинетический (n = 9)	103,89 ± 2,85	31,56 ± 3,03	146,10	44,72	66,37
Эукинетический (n = 8)	106,38 ± 4,28	39,50 ± 3,51	142,54	53,32	70,99
Гиперкинетический (n = 8)	81,25 ± 2,89 *, ^	19,88 ± 4,28 *, ^	83,09	20,73	72,11
III группа ($\text{PWC}_{170} < 8,0$ кгм/мин/кг)					
Гипокинетический (n = 8)	112,38 ± 2,06	43,75 ± 2,51	165,56	64,32	69,81
Эукинетический (n = 9)	99,89 ± 3,31 *	40,00 ± 4,19	131,58	53,57	72,60
Гиперкинетический (n = 11)	78,91 ± 1,71 *, ^	25,10 ± 3,79 *, ^	78,41	25,10	75,31

Примечание. Обозначены статистические значимые отличия ($p \leq 0,05$) от величин соответствующих показателей: * – гипокинетический тип, ^ – эукинетический тип.

На рисунках 2 и 3 представлена динамика ЧСС в период восстановления после нагрузки и распределение КВП по группам ФП с учетом типов центральной гемодинамики соответственно. Относительно высокая скорость восстановления у школьников с ГпК, скорее всего, связана с большими

структурно-функциональными резервами организма и наиболее оптимальным режимом вегетативной регуляции сердечного ритма: эффективной симпато-адреналовой регуляцией в период нагрузки и повышенной парасимпатической регуляцией в период восстановления [14; 15].

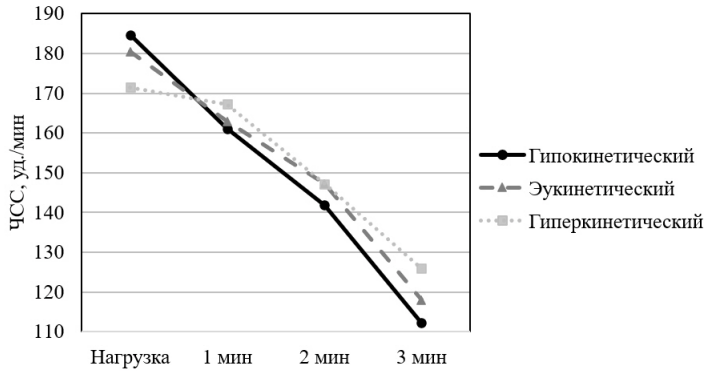


Рис. 2. Динамика ЧСС у школьников III группы в период восстановления с учетом разных типов центральной гемодинамики

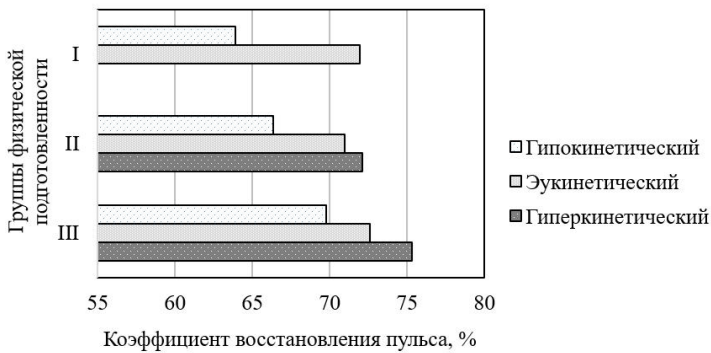


Рис. 3. Коэффициент восстановления пульса школьников с разным уровнем физической работоспособности и разным типом центральной гемодинамики

Не секрет, что выполнение тяжелой физической нагрузки приводит к временному снижению ряда психофизиологических показателей: внимание, память, мышление и т. д. [16; 17]. Однако наибольшему изменению подвержено внимание из-за физиологического механизма и локализации в головном мозге. Считается, что внимание представляет собой скоординиро-

ванную активность β -всплесков в нейронах латеральной префронтальной коры. Данный участок в лобной доли мозга отвечает за мотивационную составляющую, и он же играет немалую роль в концентрации внимания на определенном объекте и подавлении сторонних стимулов. При физической нагрузке (максимальной и околомаксимальной) одним из факторов утомления

считается снижение обеспечения кислородом, а значит и активности, коры больших полушарий, в том числе и лобной ее доли [18–20]. Для школьников важно поддержание оптимального уровня ФП и улучшение состояние здоровья, но представим, что после урока ФК обучающиеся должны посетить урок алгебры или русского языка, при чрезмерной нагрузке функция внимания не успеет восстановиться за перемену, в таком случае эффективность урока, следующего за уроком ФК, будет однозначно снижена. Поэтому контроль за психическим состоянием обучающихся не менее важен, чем за соматическим.

Психофизиологическая реакция обу-

чающихся на нагрузку оценивалась по показателям внимания (табл. 4). Обучающиеся I группы с ГпК были меньше подвержены снижению внимания, чем обучающиеся с ЭуК, что видно по показателю ΔОбъем внимания. Во II группе школьники с ГпК совершали достоверно меньшее количество ошибок в тесте Б. Бурдона после физической нагрузки, имели меньшую ΔКол-во ошибок и ΔОбъем внимания, чем школьники с ГрК. Последнее указывает на существенно меньшее снижение внимания после нагрузки у лиц с гипокинетическим типом. В третьей подгруппе достоверных отличий ни в одном из показателей выявлено не было.

Таблица 4

Психофизиологические показатели школьников с разным уровнем физической работоспособности и разным типом центральной гемодинамики

Тип гемодинамики	Кол-во ошибок (фон), у.е.	Кол-во ошибок (нагр.), у.е.	ΔКол-ва ошибок, у.е.	Объем внимания (фон), у.е.	Объем внимания (нагр.), у.е.	ΔОбъем внимания, у.е.
I группа ($PWC_{170} > 14,0$ кгм/мин/кг)						
Гипокинетический (n = 10)	0,90 ±0,33	2,00 ±0,27	1,10 ±0,33	561,80 ±38,69	491,70 ±35,71	-70,10 ±27,05
Эукинетический (n = 11)	0,82 ±0,31	2,27 ±0,35	1,45 ±0,36	578,64 ±34,98	411,73 ±22,32	-166,91 ±33,33 *
II группа ($8,0 < PWC_{170} < 14,0$ кгм/мин/кг)						
Гипокинетический (n = 9)	0,56 ±0,26	1,33 ±0,35	0,78 ±0,29	612,67 ±32,54	468,22 ±42,26	-144,44 ±30,88
Эукинетический (n = 8)	1,00 ±0,53	1,88 ±0,55	0,88 ±0,62	608,50 ±29,12	438,13 ±30,39	-170,38 ±41,99
Гиперкинетический (n = 8)	0,63 ±0,28	3,13 ±0,65 *	2,50 ±0,70 *	654,50 ±41,11	401,50 ±28,73	-253,00 ±28,60 *
III группа ($PWC_{170} < 8,0$ кгм/мин/кг)						
Гипокинетический (n = 8)	0,64 ±0,22	1,75 ±0,27	1,13 ±0,43	651,00 ±40,92	467,13 ±30,67	-187,38 ±46,46
Эукинетический (n = 9)	0,56 ±0,29	2,00 ±0,59	1,44 ±0,59	609,67 ±46,59	463,00 ±32,77	-146,67 ±26,93
Гиперкинетический (n = 11)	0,64 ±0,21	2,09 ±0,64	1,45 ±0,61	603,10 ±30,14	452,90 ±25,78	-160,27 ±25,30

Примечание. Обозначены статистически значимые отличия ($p \leq 0,05$) от величин соответствующих показателей: * – гипокинетический тип, ^ – эукинетический тип.

Совокупность данных психофизиологического исследования внимания предвзвешенно говорит о наличии некоторой типологической зависимости между утомлением коры больших полушарий после физической нагрузки и типом центральной гемодинамики в состоянии покоя.

Заключение. Полученные нами данные кардиологической и психофизиологической реакции школьников на продолжительную физическую нагрузку свидетельствуют о наличии разных стратегий адаптации. Результаты исследования говорят о том, что школьники с гипокинетическим и эукинетическим типами центральной гемодинамики имели более низкие значения ЧСС в покое и более высокие величины ЧСС на протяжении выполнения нагрузки, чем школьники с гиперкинетическим типом. По нашему мнению, это связано с большим диапазоном функционирования миокарда и большими адаптационными резервами у подгрупп ГпК и ЭуК.

Восстановление пульса после продол-

жительной физической нагрузки оказалось тем лучше, чем эффективнее было кровообращение в фоне. Коэффициент восстановления пульса уменьшался в ряду ГрК – ЭуК – ГпК вне зависимости от группы физической подготовленности.

Снижению внимания после выполнения фартлека были подвержены обучающиеся всех групп и подгрупп. Однако наименьшим снижением внимания обладали лица с гипокинетическим типом центральной гемодинамики, а наибольшим снижением – лица с гиперкинетическим типом.

Полученные данные требуют дополнительной проверки ввиду лимитирования исследования малой выборкой. Также необходимо уточнение интенсивности и объема выполненной школьниками нагрузки. Результаты исследования могут быть использованы в качестве инструмента для оптимизации методики построения учебно-воспитательного процесса за счет наиболее эффективного дозирования нагрузки.

Список источников

1. Пушкина В. Н., Варенцова И. А., Оляшев Н. В. Функциональные возможности кардиореспираторной системы и двигательный потенциал у лиц с разным типом гемодинамики // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16068> (дата обращения: 04.05.2024).
2. Попов Г. Н., Ширенкова Е. В., Серазетдинов О. З. Критерии здоровья: адаптация, социализация, индивидуализация // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 5 (68). – С. 83–87.
3. Токарев А. Н., Попова И. В., Беляков В. А. Адаптация и состояние здоровья детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – Т. 63, № 4. – С. 285–285.
4. Хлуцевская О. А., Химич Г. З. Проблемы адаптации и здоровье студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №4-1. – С. 64–67.
5. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологий. – М.: Медицина, 1979. – 295 с.
6. Чемоданов В. В., Краснова Е. Е., Горнаков И. С. Конституциональная типология, наследственная предрасположенность и соединительнотканная дисплазия у детей: история изучения // Вестник ИвГМА. – 2013. – № 2. – С. 62–65.
7. Ванюшин М. Ю., Елистратов Д. Е. Влияние нагрузки повышающейся мощности на кардиореспираторную систему спортсменов с различными типами кровообращения // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3-2. – С. 241–244.
8. Ванюшин Ю. С., Федоров Н. А. Состояние кардиореспираторной системы спортсменов с различными типами кровообращения при физической нагрузке // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017. – № 1. – С. 160–166.
9. Гаврилова Е. А. Сердце спортсмена. Актуальные проблемы спортивной кардиологии. – М.: Спорт, 2022. – 430 с.
10. Рязанцев А. И., Гребенников Е. К.,

Гребенникова И. Н. [и др.] Кардиоваскулярная и вегетативная адаптация организма курсантов института гражданской авиации к разным типам локомоторной двигательной активности // Сибирский научный медицинский журнал. – 2024. – Т. 44, № 3. – С. 108–117.

11. Карпман В. Л. Исследование физической работоспособности у спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 95 с.

12. Терезулов Ю. Э. К методике определения типов центральной гемодинамики в клинической практике // Практическая медицина. – 2011. – № 52. – С. 138–140.

13. Сидоров К. Р. Количественная оценка продуктивности внимания в методике «Корректурная проба» Б. Бурдона // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2012. – № 4. – С. 50–57.

14. Гаврилова Е. А. Спорт, стресс, вариативность. – М.: Спорт, 2015. – 168 с.

15. Michael S., Graham K., Davis G. Cardiac Autonomic Responses during Exercise and Post-exercise Recovery Using Heart Rate Variability and Systolic Time Intervals – A Review // *Frontiers in Physiology*. – 2017. – Vol. 8.

16. Брызгалова М. В., Кальбердин И. С. Исследование концентрации внимания до и после физической нагрузки у студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 1 (179). – С. 43–47.

17. Виноградов И. Г. Влияние силовых нагрузок различной направленности на свойства кратковременной памяти у студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2007. – № 11 (33). – С. 14–17.

18. Shibuya K., Tanaka J., Kuboyama N. [et al.] Cerebral cortex activity during supramaximal exhaustive exercise // *The Journal of sports medicine and physical fitness*. – 2004. – Vol. 44, № 215-9.

19. Ma J., Chen H., Liu X., Zhang L., Qiao D. Exercise-Induced Fatigue Impairs Bidirectional Corticostriatal Synaptic Plasticity // *Front Cell Neurosci*. – 2018. – Vol. 12:14.

20. Wachter J. De, Proost M., Habay J., Verstraelen M. [et al.] Prefrontal Cortex Oxygenation During Endurance Performance: A Systematic Review of Functional Near-Infrared Spectroscopy Studies // *Frontiers in Physiology*. – 2021. – № 12. – P. 761232.

References

1. Pushkina, V. N., Varentsova, I. A., Olyashev, N. V., 2014. Functional capabilities of the cardiorespiratory system and motor potential in persons with different type of hemodynamics. *Modern problems of science and education*, no. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16068> (дата обращения: 04.05.2024) (In Russ.)

2. Popov, G. N., Shirenkova, E. V., Serazetdinov, O. Z., 2007. Health criteria: adaptation, socialization, individualization. *Vestnik TSPU*, vol 68, no. 5, pp. 83–87. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Tokarev, A. N., Popova, I. V., Belyakov, V. A., 2018. Adaptation and health status of children. *Russian Messenger of Pereontology and Pediatrics*, vol. 63, no. 4, pp. 285–285. (In Russ.)

4. Khlushchevskaya, O. A., Khimich, G. Z., 2015. Problems of adaptation and health of students. *Actual problems of humanities and natural sciences*, no. 4-1, pp. 64–67. (In Russ.)

5. Baevskiy, R. M., 1979. Prediction of states on the verge of norms and pathologies. *Moscow: Medicine Publ.*, 295 p. (In Russ.)

6. Chemodanov, V. V., Krasnova, E. E., Gornakov, I. S., 2013. Constitutional typology, hereditary predisposition and connective tissue dysplasia in children: a history of study. *Vestnik IvGMA*, no. 2, pp. 62–65. ((In Russ., abstract in Eng.)

7. Vanyushin, M. Yu., Elistratov, D. E., 2012. Effect of the increasing power load on the cardiorespiratory system of the athletes with different types of blood circulation. *Fundamental research*, no. 3-2, pp. 241–244. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Vanyushin, Yu. S., Fedorov, N. A., 2017. State of the cardiorespiratory system of athletes with different types of blood circulation under physical load. *Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sport*, no. 1, pp. 160–166. (In Russ.)

9. Gavrilova, E. A., 2022. The athlete's heart. *Actual problems of sports cardiology*. Moscow: Sport Publ., 430 p. (In Russ.)

10. Ryazantsev, A. I., Grebennikov, E. K., Grebennikova, I. N., Sorokin, O. V., Subotyalov M. A., 2024. Cardiovascular and vegetative adaptation of the organism of cadets of the Institute of Civil Aviation to different types of locomotor motor activity. *Siberian Scientific Medical Journal*, vol. 44, no. 3, pp. 108–117. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Karpman, V. L., 1974. Research of physical efficiency in sportsmen. Moscow: Physical education and sport Publ., 95 p. (In Russ.)
12. Teregulov, Yu. E., 2011. To the methodology of determining the types of central hemodynamics in clinical practice. Practical Medicine, no. 52, pp. 138–140. (In Russ.)
13. Sidorov, K. R., 2012. Quantitative assessment of attention productivity in the method “Corrective test” by B. Burdon. Vestnik of Udmurt University. Series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”, no. 4, pp. 50–57. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Gavrilova, E. A., 2015. Sport, stress, variability. Moscow: Sport, 168 p. (In Russ.)
15. Michael, S., Graham, K., Davis, G., 2017. Cardiac Autonomic Responses during Exercise and Post-exercise Recovery Using Heart Rate Variability and Systolic Time Intervals – A Review. Frontiers in Physiology, vol. 8. (In Eng.)
16. Bryzgalova, M. V., Kalberdin, I. S., 2020. Study of attention concentration before and after physical exercise in students. Scientific Notes of P. F. Lesgaft University, vol. 179, no. 1, pp. 43–47. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Vinogradov, I. G., 2007. Influence of force loads of different orientation on the properties of short-term memory in students. Scientific notes of P. F. Lesgaft University, vol. 33, no. 11, pp. 14–17. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Shibuya, K., Tanaka, J., Kuboyama, N., Murai, S., 2004. Cerebral cortex activity during supramaximal exhaustive exercise. The Journal of sports medicine and physical fitness, vol. 44, no. 215-9. (In Eng.)
19. Ma, J., Chen, H., Liu, X., Zhang, L., Qiao, D., 2018. Exercise-Induced Fatigue Impairs Bidirectional Corticostriatal Synaptic Plasticity. Front Cell Neurosci, vol. 12:14. (In Eng.)
20. De Wachter, J., Proost, M., Habay, J., Verstraelen, M., 2021. Prefrontal Cortex Oxygenation During Endurance Performance: A Systematic Review of Functional Near-Infrared Spectroscopy Studies. Frontiers in Physiology, no. 12, p. 761232. (In Eng.)

Информация об авторах

А. И. Рязанцев, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры, аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, reza.a.i@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4441-4793>, Новосибирск, Россия

И. Н. Гребенникова, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой теоретических основ физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-7466-3651>, i160463@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Andrey I. Ryazantsev, Senior lecturer of the Department of Theoretical Foundations of Physical Culture, postgraduate student of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4441-4793>, reza.a.i@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Irina N. Grebennikova, Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof., Head of the Department of Theoretical Fundamentals of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-7466-3651>, i160463@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 15.06.2024
Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 15.06.2024
Accepted for publication 25.06.2024

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 372(093)

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.10

Формирование и подготовка кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг.

Сидорчук София Дмитриевна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье проанализирован процесс формирования и подготовки кадров для дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг. На основе использования архивных материалов дана характеристика процесса обучения дошкольных работников в 1920–1930-е гг., определены ключевые моменты работы в детских садах в городах и селах Западной Сибири в соответствии с целями государственной политики в указанный период. Комплексный анализ методических рекомендаций и материалов для работы в дошкольных учреждениях позволил выделить основные направления профессиональной подготовки педагогов.

Цель статьи – раскрыть процесс формирования и подготовки кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг.

Методология. Методологическую основу исследования составил комплекс общенаучных принципов, среди которых ведущее место принадлежит принципам диалектики, историзма, объективности, целостности подхода в процессе изучения и оценки выявленных фактов, системности рассматриваемых явлений и процессов; принципам научно-педагогического исследования. Историко-системный метод способствовал рассмотрению функционирования дошкольных учреждений как единой целостной системы в рамках отношений «детский сад – педагогический состав».

Результаты исследования. В заключении делается вывод, что на процесс формирования кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930 гг. оказывала влияние государственная политика в области создания детских садов. Организация обучения персонала детских садов складывалась из проведения краткосрочных курсов, которые начали активно открываться с начала 1920-х гг. в городах Западной Сибири. Система краткосрочных курсов далеко не всегда могла соответствовать реальной работе в детских садах. Несмотря на активное развитие сети дошкольных учреждений к 1930-м гг., детские сады по-прежнему нуждались в большем количестве профессиональных кадров.

Ключевые слова: дошкольное детство; детские сады; дошкольное воспитание; история детских садов; дошкольные учреждения; кадровый состав; Западная Сибирь; 1920–1930-е гг.

Для цитирования: Сидорчук С. Д. Формирование и подготовка кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг. // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.10>

Formation and Training of the Staff of Preschool Institutions in Western Siberia in the 1920s–1930s

Sofia D. Sidorchuk¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article analyzes the process of formation and training of personnel for preschool institutions in Western Siberia in 1920–1930s. Based on the use of archival materials, the process of training preschool workers in 1920–1930s is characterized, the key points of work in kindergartens in cities and villages of Western Siberia in accordance with the goals of state policy in the specified period are determined. A comprehensive analysis of methodological recommendations and materials for work in preschool institutions allowed to identify the main directions of professional training of teachers.

The aim of the article is to reveal the process of formation and training of the staff of preschool institutions in Western Siberia in 1920–1930s.

Methodology. The methodological basis of the research was formed by a set of general scientific principles, among which the leading place belongs to: the principles of dialectics, historicism, objectivity, integrity of approach in the process of studying and evaluating the revealed facts, the systematic nature of the phenomena and processes under consideration; the principles of scientific and pedagogical research. The historical-system method contributed to the consideration of the functioning of preschool institutions as a single integrated system within the framework of the relationship “kindergarten – pedagogical staff”.

Results of the study. The conclusion is made that the process of formation of staff composition of preschool institutions in Western Siberia in 1920–1930 was influenced by the following factors. The organization of kindergarten staff training consisted of short-term courses, which began to open actively from the early 1920s in the cities of Western Siberia. The system of short-term courses could not always correspond to the actual work in kindergartens. Despite the active development of the network of preschool institutions by the 1930s, kindergartens still needed more professional staff.

Keywords: preschool childhood; kindergartens; preschool education; history of kindergartens; preschool institutions; staffing; Western Siberia; 1920–1930s

For citation: Sidorchuk, S. D., 2024. Formation and training of the staff of preschool institutions of Western Siberia in the 1920s–1930s. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.10>

Введение. Постановка проблемы. Изучение событий, происходивших в 1920–1930-е гг. в нашей стране, входит в число приоритетных, поскольку именно в первые десятилетия советской власти происходило формирование новой политической системы с присущей ей идеологией, что привело к становлению и развитию сети учреждений дошкольного образования. Дошкольные учреждения в 1920–1930-х гг. стали важным социальным институтом, которые в будущем должны были обеспечить государство новым поколением «строителей коммунизма» с заложенными коммунистическими установками, ценностями и стремлениями. На VIII съезде РКП(б) в 1919 г. была обозначена конкретная цель создания детских садов: «Создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и т. п., в целях улучшения общественного воспитания и раскрепощения женщин»¹. Развитие сети дошколь-

¹ Материалы VIII съезда РКП(б) // Исторические материалы. – URL: <https://istmat.org/node/51514> (дата обращения: 17.03.2024).

ных учреждений в соответствии с задачами и идеологией нового государства породило необходимость в подготовке профессиональных кадров, а именно воспитателей, педагогов и руководителей. Особую актуальность тема приобретает в связи с тем, что становление дошкольного образования в Западной Сибири в 1920–1930-е гг. во многом заложило основы современной системы организации детских садов региона.

Цель исследования – раскрыть процесс формирования и подготовки кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг. – в период становления детских дошкольных учреждений.

Обзор научной литературы по проблеме. Первые работы, которые затрагивают вопросы формирования педагогических кадров дошкольных учреждений Западной Сибири, начинают появляться в 1920–1930-е гг. Это обусловлено появлением первых общественных детских садов в РСФСР и актуализацией на государственном уровне вопроса об их организации. Так, в начале 1920-х гг. был написан обобщающий труд Н. С. Юрцовского, который дал описание педагогических кадров Западной Сибири, сформировавшихся в дореволюционный период (сведения о социальном происхождении, уровне образования и материально-правовом положении педагогов региона) [1].

С 1930-х гг. появляются работы о подготовке профессиональных кадров, о задачах детских садов в воспитании будущих строителей социализма и коммунизма. К их числу можно отнести исследование Л. И. Красногорской «Очерки развития дошкольного воспитания», в котором освещены основные вопросы школьной педагогики с середины 1930-х гг. [2]. Для советского детского сада и дошкольной педагогики ведущим являлось воспитание у советских детей коммунистического мировоззрения, большевистской целеустремленности и высоких моральных качеств. Воспитание детей играло большую роль в строительстве

социализма. Разработке теории новой советской педагогики особое внимание уделяла Н. К. Крупская [3].

К. Д. Циванюк является автором практико-ориентированной работы, в которой рассматривается процесс организации дошкольного воспитания в г. Красноярске, автором выделяется трансформация данного процесса за пятидесятилетний период 1920–1970 гг. [4].

На современном этапе изучение формирования кадрового состава детских садов отражено в работах О. Г. Чечулиной, которая напрямую затрагивает вопрос о влиянии уровня квалификации педагогических кадров на развитие дошкольного образования в Сибири. Автор отмечает, что регионы, где происходила непосредственная подготовка педагогических кадров, отмечались более высоким уровнем организации как дошкольных, так и образовательных учреждений [5]. При этом вопрос о том, что в детских садах могли работать воспитатели и нянечки без специального образования, остается открытым и объясняется нехваткой кадров. Вопросы изучения советского детства стали объектом для исследования Катрионы Келли, которая освещала вопросы государственной политики по отношению к детям, их обучению, воспитанию с ранних лет жизни [6]. Берри Майалл, рассматривая вопросы социологии детства, также рассматривал процесс, посвященный истории детства, начиная с античности и до наших дней, различные версии социально-педагогической истории детства [7].

На региональном уровне вопрос о подготовке кадров дошкольных учреждений затрагивается в работах Е. Н. Афанасовой, которая рассматривает педагогическую оснащенность дошкольных учреждений Восточной Сибири в 1920–1930-е гг. [8]. Автор делает вывод о том, что для кадрового состава дошкольных учреждений изучаемого периода были характерны невысокий уровень профессиональной подготовки ввиду массового использования краткосрочной

курсовой подготовки, высокая интенсивность смены кадрового состава, а также неудовлетворительная система оплаты труда. Ранее подобных вопросов относительно Приенисейской Сибири касалась З. У. Колокольникова [9].

Несмотря на представленные исследования, вопрос кадрового обеспечения детских садов относительно территории Западной Сибири в 1920–1930-х гг. остается малоизученным.

Результаты исследования. Состояние кадрового обеспечения на территории Западной Сибири в начале 1920-х гг. демонстрировало полное отсутствие подготовленных дошкольных работников, поскольку система детских дошкольных учреждений только начала зарождаться. Еще в 1919 г. на губернской конференции в Омске поднимался вопрос об организации курсов для подготовки работников дошкольного воспитания. Главная задача будущих курсов состояла в том, чтобы не только обеспечить знаниями, но и дать практические навыки работы с детьми. Так, в своем выступлении инструктор по дошкольному подотделу Н. С. Массалитова отмечала: «Научить ни книга, ни лекция не могут. Наблюдать детей – это самое трудное, в умении наблюдать надо долго практиковаться, учиться, начиная с самого себя»¹. Это высказывание перекликалось с докладом на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921 г.) С. Шацкого, в котором указывалось на то, что «все курсы должны установить связь между теоретической и практической деятельностью» [10]. Для того чтобы в короткий срок подготовить кадровый состав для создаваемых дошкольных учреждений, было решено открыть краткосрочные курсы (длительностью до 6 месяцев), где слушатели смогли бы получить первичные знания в области дошкольно-

го воспитания в сжатые сроки. Такая форма обучения стала наиболее востребованной и распространенной, желающих получить образование в области дошкольного воспитания было достаточно много. Например, в анкете для поступающих на курсы дошкольного отделения в Омске курсантка В. А. Пермякова указывала, что «хотела бы узнать больше о детском поведении и понять ребёнка»².

Размер обязанностей, которые отныне ложились на воспитателей детских садов, значительно вырос. Среди них был не только присмотр за детьми и несение ответственности за их жизнь и здоровье, но и дополнительный комплекс новых задач по воспитанию. Ранее большинство воспитателей могли сталкиваться только с организацией летних детских площадок и не имели представления о том, как вести работу в детском саду. Для работы на летней площадке не обязательно было иметь специальное образование, поэтому к этой деятельности часто привлекались воспитатели с несколькими классами образования. К тому же, довольно часто роль воспитателя на летней площадке отводилась сельским активисткам – женорганизаторам, которые по причине элементарного недостатка знаний в области дошкольного воспитания и занятости в быту не могли заниматься работой в детском саду. Особенно часто такие случаи возникали в сельской местности, например, руководитель детской площадки А. М. Бухарева из села Колывань сообщила в письме к властям в 1923 г. о «кадровом голоде» детского сада в их селе: «Детский сад работает у нас первый раз, персонала почти нет, только мы с кухаркой на пару занимаемся. Женщины, что с летней площадкой помогали, не приходят, говорят, что не смогут управиться»³. Все эти факторы в совокупности оказывали влияние

¹ БУ ИсА Р-318. Оп. 1. Д. 254. Л. 4

² БУ ИсА Р-503. Оп. 1 Д. 3. Л. 134

³ ГАНО. Ф. Р-61. Оп. 1. Д. 1279. Л. 137–138

на качество воспитательного процесса, поэтому важность открытия и проведения курсов для воспитателей детских садов по всей территории Западной Сибири сохранила свою актуальность.

Рассмотрим опыт работы курсов дошкольных работников в Омске, открывшихся впервые 25 июня 1922 г. Занятия на курсах продолжались 6 месяцев, из них 5,5 месяцев уделялось лекциям и практическим занятиям, а оставшаяся половина месяца – экзаменам. Лекциям уделялось 4 часа в день с пяти до девяти вечера. Программа курсов включала в себя следующие дисциплины: анатомия и физиология человека и в особенности ребенка, уход за новорожденным, гигиена и питание кормящей матери, болезни ребенка и уход за больным ребенком, бактериология, заразные болезни, краткие сведения по акушерству, психология, детские игры¹.

Экзамены сдавали по следующим дисциплинам: акушерство, гигиена, уход за здоровым ребенком, анатомия и физиология, русская грамота и арифметика, психология детского возраста, уход за больным ребенком, устройство детских учреждений, рабочее движение. Тех, кто был удостоен звания воспитательницы, распределяли по Женотделам, где определяли их будущее место работы.

В Новониколаевске при проведении курсов большинство учащихся жило в общежитии, которое было рассчитано на 170 человек. В общежитии имелась столовая, где за 7 рублей 50 копеек в месяц каждый студент получал обед из двух блюд, утром и вечером². К обеду полагался белый хлеб и чай. Само общежитие обслуживалось силами самих учащихся и одной кухарки. Помещение общежития можно было считать удовлетворительным. Оно было те-

плым, светлым, довольно чистым. Помощь учащимся оказывалась обычно в форме 10-рублевой стипендии. Для заведывания курсами была выделена руководительница, имеющая среднее образование и дошкольный стаж не менее 7 лет. Лекторами по общеобразовательным дисциплинам являлись преподаватели педтехникума и студенты последних курсов. По специальным дисциплинам лекции читали дошкольные работники, а также инспекторы гороно, некоторые из которых окончили специальные курсы в Москве.

Результаты обучения на данных курсах имели разную оценку. Например, после окончания обучения в Барнауле все выпускницы написали коллективное заявление заведующей курсами сестер-воспитательниц при Сибздраве с просьбой провести занятия повторно и более обстоятельно, для усовершенствования лежащих на них обязанностей при воспитании «нового человека»³. Курсантки писали: «Прослушав 6-месячные курсы сестер-воспитательниц, мы приобрели некоторые элементарные познания в области обязанностей, лежащих на воспитательницах, но усвоить детально все то, что преподаватель на курсах за такой сравнительно короткий промежуток времени мы не смогли, т. к. подобные курсы возникли впервые в Сибири и при применении теоретических знаний на практике окажутся проблемы»⁴.

Из недостатков педагогической работы на курсах выделяли слабую требовательность некоторых преподавателей к работе учащихся, запаздывание с выдачей заданий, неожиданный отъезд до окончания курсов некоторых преподавателей. Наряду с недостатками, подчеркивались и достижения некоторых учебных заведений. В Омске отмечали грамотно составленное расписа-

¹ БУ ИсА Р-503. Оп. 1. Д. 5. Л. 30

² ГАНО Р-61. Оп.1 Д. 125. Л. 56

³ ГАНО Р-61. Оп. 1. Д. 240. Л. 18

⁴ БУ ИсА Р-503 Оп. 1. Д. 5. Л. 5

ние, проработку методических вопросов, удачно проведенную педагогическая практику и общее повышение уровня знаний учащихся⁵.

Однако, несмотря на проводимые курсы, острая необходимость в кадрах дошкольных учреждений Западной Сибири оставалась на протяжении всех 1920-х гг. В марте 1922 г. инструктор по дошкольному подотделу докладывала своему руководителю о том, что с переходом на новую экономическую политику в Томске осталось только три детских сада с количеством детей 126 человек, которые обеспечивают семь человек персонала. Также конференция дошкольных работников, проходившая в 1926 г. в Новосибирске, еще раз подтвердила «ненормальное положение дошкольного воспитания в крае»⁶. Некоторые округа оставались без руководства, в большинстве городов Западной Сибири не было работников, начиная от педагогического состава и заканчивая обслуживающим персоналом. Обеспечение кадрами в детских учреждениях сельской местности шло медленно либо не шло вообще. Курсов, конференций и мероприятий другого формата не устраивалось, более того, в планах работы по развитию образования деятельность по дошкольному воспитанию носила случайный характер.

В 1930 г. были опубликованы «Материалы к работе дошкольных учреждений в городе», в которых указывались стабильные организующие моменты, обязательные для всех дошкольных учреждений⁷. Они сыграли решающую роль для педагогических работников, лишая воспитателей возможности планировать работу с учетом местных реалий, данных изучения детей

и анализа воспитательной работы. Воспитатель должен был работать по «организуемым моментам», вне зависимости от потребностей ребенка. В рекомендациях этого периода указывались конкретные темы для бесед с детьми, с их родителями. Выбор деятельности для ребенка исходил от воспитателя, который руководствовался программой детского сада. Для проведения методической работы, передачи и широкого внедрения опыта лучшего детского сада с 1932 г. стали организовываться методические кабинеты.

В 1930-х гг. наряду с ростом дошкольных учреждений значительно расширились социальные функции детских садов, возросла их роль в социальном развитии женщин, вовлечении их в социалистическое строительство, преодолении консервативных, противоречащих советскому образу жизни семейных, бытовых традиций.

По состоянию на 1935 год по Западной Сибири имелось около 1700 человек дошкольных работников. По данным 11 городов и рабочих поселков: Томск, Ленинск, Новосибирск, Барнаул, Алейск, Барабинск, Тайга, Кемерово, Анжерка, Прокопьевск, Бийск из 950 человек высшее образование имели 15 работников⁸. Все остальные либо оканчивали педагогические техникумы, либо имели образование 7–9 классов. Отмечалось, что повышение квалификации работников было все еще неудовлетворительным, за исключением некоторых городов. Оклад работников дошкольных учреждений на 1932–1935 гг. выражался в следующих цифрах: заведующая детсадом получала около 85 рублей, воспитательница и руководительница 76 рублей, кухарка 40 рублей, уборщица 36 рублей⁹. Однако

⁵ БУ ИсА Р-503 Оп. 1. Д. 5. Л. 3

⁶ ГАНО Р-61. Оп. 1. Д. 125. Л. 2

⁷ Материалы к работе дошкольного учреждения в городе / Разработано Комиссией по составлению программы детского сада при Н. К.П. – М.: Наркомпрос РСФСР; Ленинград: Огиз, 1930.

⁸ ГАНО Р-61. Оп. 1. Д. 125. Л. 60

⁹ ГАНО Р-61. Оп. 1. Д. 125. Л. 67

часто зарплаты задерживались или выплачивались лишь наполовину, условия труда были сложными. Обращаясь к докладу одного из руководителей инспекторской службы по дошкольному воспитанию в Западно-Сибирском крае за 1935 г., читаем: «Материально-правовое положение работников дошкольных учреждений оставляет желать лучшего: работники увольняются и переводятся (часто посреди года), перегружаются общественной работой в ущерб прямой работе, выдача зарплаты по некоторым районам задерживается на несколько месяцев»¹. Длительное отсутствие отпуска, ненормированный рабочий день и тяжелые материальные условия не могли не отразиться на здоровье дошкольных работников. Медицинский осмотр работников детских садов г. Новосибирска за 1934 г. дал следующие результаты: все работники были больны неврастениями в резкой степени, практически у всех обнаружено малокровие. Часть методистов также имели ряд острых заболеваний, часто ведущих к инвалидности. К примеру, методист Баталова вследствие анемии и резкого туберкулезного процесса могла потерять слух, методист Малонетова была больна туберкулезом гортани, приобретенным за два года работы, у остальных наблюдались порок сердца и сильная неврастения².

Штаб дошкольного похода предложил коллегии Наркомпроса в первую очередь решить задачу подготовки педагогических кадров для детских садов: в три раза увеличить количество дошкольных отделов при педагогических техникумах, расширить дошкольное отделение Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, организовать годичные курсы на 4500 человек для подготовки дошкольных работников к работе в детских садах сельской местности.

В 1938 г. были разработаны «Устав и программно-методические указания», названные «Руководством для воспитателя детского сада». К составлению и обсуждению этих документов был привлечен широкий актив воспитателей, методистов, научных работников. Непосредственное участие в создании этих документов принимала Н. К. Крупская. Материал Руководства включал в себя введение и семь глав: «Физическое воспитание», «Игра», «Развитие речи», «Рисование», «Лепка и занятия с другими материалами», «Музыкальное воспитание», «Знакомство с природой и развитие первоначальных и тематических представлений». «Устав...» и «Руководство...» стали обязательными документами для детских садов независимо от того, в чьем ведении они находились. В Уставе было записано, что цель воспитания в детском саду – это разностороннее развитие детей и воспитание их в духе коммунизма. Задачи работы педагогических кадров конкретизировались. Воспитатель должен заботливо относиться к интересам и нуждам каждого ребенка, выполнять требования врача, связанные с охраной и укреплением здоровья детей, проводить работу с родителями по вопросам воспитания в детском саду и семье. Норма рабочего дня для воспитателя устанавливалась по 6 часов в день.

К 1935 г. по Западной Сибири насчитывалось 950 дошкольных работников. Большая часть из них работала в Новосибирске – 225 человек. Наименьшее количество – г. Тайга, 12 человек. Высшее образование имели всего 10 человек от общего количества. 107 человек окончили техникум, 118 – девятилетку, 66 – восьмилетку, 185 – семилетку, остальные имели образование от 4 до 6 лет³. Почти по всем округам, кроме Барабинска и Тайги, до-

¹ ГАНО Р-61. Оп. 1. Д. 125. Л. 34

² ГАНО Р-1353. Оп. 1. Д. 75. Л. 2

³ ГАНО Р-61. Оп. 1. Д. 223. Л. 80

школьные работники прошли курсы и повышение квалификации.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на процесс формирования кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930 гг. оказывала влияние государственная политика в области создания детских садов. В связи с тем что в 1920-е гг. система дошкольных учреждений Западной Сибири только начала формироваться, была предпринята попытка подготовить и сформировать педагогический состав с новыми задачами и направлениями работы. Однако система краткосрочных курсов

далеко не всегда могла соответствовать реальной работе в детских садах. Тяжелые условия труда, слабая материальная база, большая нагрузка на воспитателей сказывались на стабильности кадрового состава дошкольных учреждений и делали реализацию государственных требований по дошкольному воспитанию невозможной. Несмотря на активное развитие сети дошкольных учреждений к 1930-м гг., детские сады по-прежнему нуждались в большом количестве профессиональных кадров, которые в дальнейшем смогли бы успешно реализовать политику по созданию «нового человека».

Список источников

1. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. – Новоноколаевск: Сибирское областное государственное издательство, 1923. – Вып. 1. – 256 с.
2. Красногорская Л. И. Очерки развития дошкольного воспитания. – М.: Учпедгиз, 1938. – С. 111–115.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 11 т. – М.: Академия педагогических наук, 1979. – Т. 2. – 922 с.
4. Циванюк К. Д. Развитие дошкольного воспитания в г. Красноярск за 50 лет // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти. – Красноярск, 1970. – С. 171–174.
5. Чечулина О. Г. Система повышения квалификации как фактор становления и развития дошкольного воспитания в Западной Сибири (1917–1940 гг.): автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 21 с.
6. Catriona Kelly. Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991. – London: Yale University Press, 2008. – 736 p.
7. Berry Mayall A History of the Sociology of Childhood. – London: Institute of Education Press, 2013. – 64 p.
8. Афанасова Е. Н. Формирование кадрового состава дошкольных учреждений Восточной Сибири 1920–1930-х гг. // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 413. – С. 64–69.
9. Колокольникова З. У. Учреждения дошкольного воспитания в Сибири начала XX в. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 116. – С. 28–37.
10. Мчедлидзе Н. Б., Савинова Л. К., Гребенщикова Е. А. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия. – М., 1988. – С. 136–139.

References

1. Yurtsovsky, N. S., 1923. Sketches on the History of Enlightenment in Siberia. Novonikolaevsk: Siberian Regional State Publishing House, 256 p. (In Russ.)
2. Krasnogorskaya, L. I., 1938. Essays on the Development of Preschool Education. Moscow: Educational publishing house, pp. 111–115. (In Russ.)
3. Krupskaya, N. K., 1979. Pedagogical essays (in 11 vol.). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, 922 p. (In Russ.)
4. Tsivaniuk, K. D., 1970. Development of preschool education in Krasnoyarsk over 50 years. Krasnoyarsk: Public education in Krasnoyarsk Krai during the years of Soviet power, pp. 171–174. (In Russ.)
5. Chechulina, O. G., 2007. The system of professional development as a factor in the formation and development of preschool education in Western Siberia (1917–1940). Author's abstract of the dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 21 p. (In Russ.)
6. Kelly, C., 2008. Growing Up in Russia, 1890–1991. London: Yale University Press, 736 p.

7. Mayall, B., 2013. A History of the Sociology of Childhood. London: Institute of Education Press, 64 p. (In Eng.)

8. Afanasova, E. N., 2016. Formation of personnel composition of preschool institutions in Eastern Siberia in 1920–1930s. Bulletin of Tomsk State University, no. 413, pp. 64–69. (In Russ.)

9. Kolokolnikova, Z. U., 2009. Institutions of preschool education in Siberia at the beginning of the XX century. News RGPU named A. I. Herzen, no. 116, pp. 28–37. (In Russ.)

10. Mchelidze, N. B., Savinova, L. K., Grebenshikova, E. A., 1998. History of Soviet preschool pedagogy. Moscow, pp. 136–139. (In Russ.)

Информация об авторе

С. Д. Сидорчук, аспирант Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, sonyasidorchuk@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1677-1419, Новосибирск, Россия

Information about the autor

Sofia D. Sidorchuk, postgraduate student at the Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, sonyasidorchuk@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1677-1419, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 15.05.2024

Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 15.05.2024

Accepted for publication 25.06.2024

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.11

Реализация в ведомственном вузе технологии контекстного обучения в формировании профессионально-правовой культуры курсантов

Тюлина Анастасия Сергеевна¹

¹ Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Воронеж, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России средствами контекстной технологии. Рассматриваемая тема является как никогда актуальной, поскольку главной задачей в подготовке курсантов образовательных организаций МВД России на современном этапе становится не только формирование у них соответствующих специальных знаний, но и развитие определённых личностных качеств, необходимых будущим сотрудникам органов внутренних дел для компетентного осуществления профессиональной деятельности. Ключевую роль в профессиональной деятельности сотрудника играет профессионально-правовая культура, определяющая степень овладения обучающимися своей профессией и готовность к качественному выполнению своих профессиональных функций. В статье анализируется реализация контекстной технологии в образовательных организациях МВД России, направленной на формирование у курсантов профессионально-правовой культуры, являющейся интегральным качеством личности сотрудника органов внутренних дел. Анализируется понимание категории «контекст» и «контекстная технология», отмечаются некоторые несовершенства традиционного подхода в обучении курсантов. В статье представлены ведущие формы деятельности при реализации контекстной технологии: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная. Особое внимание уделяется рассмотрению реализации контекстной технологии в образовательных организациях МВД России, ее поэтапное внедрение в образовательный процесс, что позволяет сформировать у курсантов профессионально-правовую культуру.

Цель исследования заключается в разработке контекстной технологии, способствующей формированию профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России.

Методология. Исследование проводилось с использованием теоретических методов исследования и предполагало разработку контекстной технологии как эффективного средства формирования профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России.

В заключение делается вывод о том, что разработанная контекстная технология позволяет усовершенствовать формирование у курсантов профессионально-правовой культуры как интегрального качества специалиста.

Ключевые слова: контекст; контекстное обучение; контекстная технология; курсанты МВД; профессионально-правовая культура

Для цитирования: Тюлина А. С. Реализация в ведомственном вузе технологии контекстного обучения в формировании профессионально-правовой культуры курсантов // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.11>

Implementation of Contextual Learning Technology in the Formation of Professional and Legal Culture of Cadets at a Departmental University

Anastasia S. Tyulina¹

¹ Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of forming the professional and legal culture of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia using contextual technology. The topic under consideration is more relevant than ever, since the main task in training cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia at the present stage is not only the formation of relevant special knowledge in them, but also the development of certain personal qualities necessary for future employees of internal affairs bodies for the competent implementation of professional activities. A key position in the professional activity of an employee is played by professional and legal culture, which determines the degree to which students have mastered their profession and their readiness to perform it well. The article analyzes the implementation of contextual technology in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, aimed at developing a professional and legal culture among cadets, which is an integral quality of the personality of an internal affairs officer. The understanding of the categories “context” and “contextual technology” is analyzed, and some imperfections of the traditional approach to training cadets are noted. The article presents the leading forms of activity in the implementation of contextual technology: educational activities of the academic type, quasi-professional, educational-professional.

The purpose of the study is to develop contextual technology that contributes to the formation of professional and legal culture of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Methodology. The study was conducted using theoretical research methods and involved the development of contextual technology as an effective means of developing the professional and legal culture of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

In conclusion, it is concluded that the developed contextual technology makes it possible to improve the formation of professional legal culture among cadets as an integral quality of a specialist.

Keywords: context; contextual training; contextual technology; cadets of the Ministry of Internal Affairs; professional and legal culture

For citation: Tyulina, A. S., 2024. Implementation of contextual learning technology in the formation of professional and legal culture of cadets at a departmental university. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.11>

Введение, постановка проблемы. Проблема дидактического единства теории и практики является существенным противоречием в подготовке специалистов для органов внутренних дел и формировании у них профессионально-правовой культуры. Поскольку единицей обучения в образовательных организациях высшего образования является информация, происходит разрыв учебных предметов с будущей

профессиональной деятельностью обучающихся [1].

Зарубежные исследователи Г. Рейнманн-Ротмайер и Х. Мандла, проводившие исследования в учебных заведениях, выявили закономерность в том, что знания, получаемые в рамках учебных занятий, по большей части являются лишь сухим изложением материала и в редких случаях направлены на практическое применение [2].

С целью разрешения указанной проблемы полагаем целесообразным обратиться к использованию понятийного инструментария контекстного подхода. Данный подход позволит придать учебному процессу интегративный характер благодаря постепенному выстраиванию взаимосвязей между непосредственно самим обучением, правоохранительной деятельностью и научной деятельностью курсантов [3].

Для полного и всестороннего раскрытия темы считаем целесообразным рассмотреть категории «контекст»¹ и «контекстная технология».

В своих исследованиях ученый А. А. Вербицкий определял контекст как совокупность определенных внутренних и внешних условий жизнедеятельности и поведения, находящихся свое отражение в психике личности. Контекст оказывает влияние на процесс восприятия и преобразования человеком поступающей информации об определенной ситуации, наделяя ее смыслами и ценностями [4].

В основе контекстной технологии лежит теория деятельности, определяющая основой усвоения знаний активную деятельность курсантов, направленную на получение знаний и опыта о будущей профессиональной деятельности.

Деятельностная теория предполагает усвоение содержания обучения не путем простого заучивания информации, а в процессе внутренней мотивационной активности курсанта. Результатом этой деятельности должно стать не простое запоминание учебного материала, усвоение знаний и формирование навыков, это все является необходимым в период обучения, но этого недостаточно, главная цель – овладение целостной профессиональной деятельностью сотрудника органов внутренних дел.

Контекстная же технология представляет собой наложение учебной информации

на канву профессиональной деятельности, что позволяет обозначить контексты будущей профессиональной деятельности, превращая знаковую информацию в знание курсанта. Акцентное внимание в контекстной технологии уделяется воспитательной направленности, что как никогда важно при обучении будущих сотрудников органов внутренних дел [5].

Отдельно стоит сказать о том, что в контекстной технологии особое внимание уделяется поэтапному переходу между формами деятельности. Так, учебная деятельность академического типа переходит в квазипрофессиональную, а далее в учебно-профессиональную деятельность.

Постепенная смена мотивов, целей, действий обеспечивает плавную трансформацию учебной деятельности в профессиональную. В качестве базиса в данном случае выступает развитие обучающегося, основывающееся на усваиваемой научной информации и связанной с ней способности курсантов грамотно выполнять поставленные профессиональные задачи и служебные функции, решать в процессе обучения проблемы и постепенно подготовиться к эффективному отправлению профессиональной деятельности.

Объединяя вышеизложенное, представим определение контекстного обучения, под которым понимается вид деятельности, в рамках которого происходит моделирование содержания (предметного и социального) будущей профессиональной деятельности сотрудников ОВД на научном языке [6].

Контекстное обучение позволяет курсантам самостоятельно устанавливать цели своего обучения, достигать их с возможностью отследить свой прогресс. Данный подход способствует повышению познавательной мотивации, наполнению деятельности личностным смыслом и превращению получаемой информации в личные

¹ Термин «контекст» возводят к латинскому contextus – сплетение, соединение, связь, ряд, цепь.

знания обучающегося [7].

Отдельное место в таком виде обучения занимает решение проблемных ситуаций, посредством которых выстраивается основа усваиваемой профессиональной деятельности [8]. Проблемная ситуация представляет собой определенное противоречие, которое не имеет однозначного решения. Главная задача постановки проблемных ситуаций в процессе обучения – вызвать у курсантов интеллектуальное затруднение, характеризующееся неспособностью обучающегося в данный момент найти решение обозначенной проблемы с помощью ранее полученных им знаний, что создает у курсанта потребность в новом ранее неизвестном ему знании, которое бы позволило найти ответ на поставленную проблему.

Примером проблемной ситуации можно представить задание в школе Нешвил (Тинесс США), где для реализации контекстной ситуации применялись задания, основанные на приключенческих рассказах Джаспера Вудберри. На основе названных рассказов преподавателями был создан фильм, инициирующий проблемную ситуацию, направляющую обучающихся на различные поиски решения проблемы. В конце фильма действующий персонаж сталкивается с задачей, которую ему предстоит решить, после чего фильм обрывается. Такой тип задания позволяет обучающемуся включиться в историю и самостоятельно инициировать учебный процесс и найти аргументированные решения поставленной проблемы, вместо того, чтобы быть пассивным слушателем [9, 172–173].

Таким образом, видим, что контекстное обучение не опирается и не отрицает каких-то конкретных форм, подходов, методов, напротив, оно может базироваться на любых теориях, которые несут в себе пользу для обучения, воспитания и развития обучающихся [10].

Цель статьи – разработать технологию формирования профессионально-правовой

культуры курсантов образовательных организаций МВД России опираясь на средства контекстной технологии.

Методология и методы исследования. В исследовании использовался теоретический метод для уточнения основных категорий «контекст» и «контекстная технология». В рамках контекстного подхода определен ключевой механизм формирования профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России.

Результаты исследования. В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности курсантов, к которым относятся: а) учебная деятельность (направлена на теоретическое осмысление исследуемого феномена); наиболее распространенные формы организации учебной деятельности: информационная лекция, проблемная лекция, семинар-дискуссия и т. п.; б) квазипрофессиональная деятельность (представлена поэтапным моделированием профессиональной деятельности на учебном занятии); наиболее яркой формой организации учебной деятельности является деловая игра, позволяющая в игровой форме преподнести учебный материал; в) учебно-профессиональная деятельность (реализуется при выполнении курсантами реальных исследовательских и практических функций: написание рефератов, статей, прохождение практик) [4].

Формирование профессионально-правовой культуры курсантов средствами контекстной технологии осуществляется на пяти этапах: этап 1 – адаптивный; этап 2 – становления; этап 3 – моделирующий; этап 4 – проектирующий; этап 5 – преобразующий.

Контекстная технология при формировании профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России реализуется в ходе освоения учебных дисциплин посредством форм организации учебной деятельности (табл. 1).

Контекстная технология формирования профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России

Этап	Форма деятельности	Форма организации образовательного процесса
1	2	3
Адаптивный	Учебная деятельность академического типа	Вводная лекция, информационная лекция, семинар-дискуссия
	Квазипрофессиональная деятельность	Работа с книгой, терминологический диктант
	Учебно-профессиональная	Ознакомительная практика
<p>Проявление структурных компонентов:</p> <p><i>Мотивационный компонент</i> проявляется в желании освоить профессию, изучать цикл дисциплин, сформировать у себя профессионально-правовую культуру; сопряжен с направленностью на повышение качества поисковой деятельности, обработки информации правового характера; в качестве мотива деятельности выступает также стремление к укреплению законности и правопорядка.</p> <p><i>Когнитивный компонент</i>: понимание содержания понятия «профессионально-правовая культура» и отдельно каждого ее элемента; умение работать с информацией; знание особенностей профессиональной правоохранительной деятельности; понимание необходимости специфических личностных качеств; знание о значении профессионально-правовой культуры в предстоящей деятельности.</p> <p><i>Деятельностный компонент</i>: формирование навыков работы с текстами учебников, а также источниками права; развитие способностей по работе с поступающей информацией, выраженной в различной форме; освоение в учебной обстановке базового инструментария (способов, алгоритмов) для решения профессиональных задач (в том числе, правовых казусов); формирование навыков учебной деятельности по овладению профессией.</p> <p><i>Рефлексивный компонент</i>: умение соотносить содержание обучения с целью формирования профессионально-правовой культуры, умение определять элементы профессионально-правовой культуры, отслеживание наличия личностных качеств, необходимых для сформированной профессионально-правовой культуры.</p>		
Становления	Учебная деятельность академического типа	Бинарная лекция, лекция-визуализация
	Квазипрофессиональная деятельность	Семинар-исследование
	Учебно-профессиональная деятельность	Подготовка контрольных работ
<p><i>Мотивационный компонент</i> проявляется в соотношении таких показателей, как значимость цели, собственные способности и необходимые усилия с учетом конкретных обстоятельств; осознании аксиологического характера права как регулятора общественных отношений; стремлении к успешности освоения учебной программы.</p> <p><i>Когнитивный компонент</i>: овладение базовыми навыками работы с носителями информации (в том числе с формами права); знание правил публичных выступлений; понимание собственных сильных и слабых сторон, способных повлиять на эффективность отправления правоохранительной деятельности; наличие базовых знаний в области юриспруденции.</p> <p><i>Деятельностный компонент</i>: углубление и упорядочивание (в том числе, создание внутренних связей системного характера) правовых знаний; совершенствование навыков по решению задач, связанных с юридической/правоохранительной деятельностью (в стандартных/нестандартных ситуациях, в индивидуальном/групповом порядке); решение задач, направленных</p>		

1	2	3
<p>на развитие мышления (включая базовое овладение методологией юридической науки); приобретение и развитие навыков анализа собственной учебной, профессиональной деятельности, самоанализа.</p> <p><i>Рефлексивный компонент:</i> «самодиагностика» состояния профессионально-правовой культуры; работа по совершенствованию качеств, сопряженных с эффективностью профессиональной деятельности; осознание собственного места в избранной профессии; трансляция собственного представления о правоохранительной деятельности окружающим</p>		
<p>Моделирующий</p>	<p>Учебная деятельность академического типа</p>	<p>Лекция-провокация</p>
	<p>Квазипрофессиональная деятельность</p>	<p>Кейс-метод</p>
	<p>Учебно-профессиональная деятельность</p>	<p>Учебная практика</p>
<p><i>Мотивационный компонент</i> проявляется в выстраивании системы профессиональных мотивов; желании реализовать накопленные знания на практике.</p> <p><i>Когнитивный компонент:</i> знание способов улучшения образовательной деятельности; уверенные теоретические знания в области права; понимание основных нормативных правовых актов, регулирующих будущую профессиональную деятельность; умение воздействовать на аудиторию во время выступления; понимание особенностей индивидуальной и групповой самостоятельной работы; понимание способов самосовершенствования.</p> <p><i>Деятельностный компонент:</i> уверенное владение алгоритмами решения практико-ориентированных задач; применение междисциплинарного подхода при изучении юридической проблематики; развитие самодисциплины и самоорганизации; повышение осведомленности о навыках, необходимых в профессии.</p> <p><i>Рефлексивный компонент:</i> анализ ожиданий от пройденного курса и степени развития собственных возможностей с учетом перспективы реализации их на практике; внесение изменений в траекторию саморазвития с учетом имеющихся субъективных и объективных факторов; оценка собственной деятельности в ходе практической отработки навыков в территориальных органах внутренних дел; четкое определение собственного отношение к избранному профессиональному пути; рефлексия в отношении творческого начала в правоохранительной деятельности</p>		
<p>Проектировочный</p>	<p>Учебная деятельность академического типа</p>	<p>Лекция пресс-конференция, лекция-брифинг</p>
	<p>Квазипрофессиональная деятельность</p>	<p>Семинар и практическое занятие в форме деловой игры</p>
	<p>Учебно-профессиональная деятельность</p>	<p>Подготовка курсовых работ</p>
<p><i>Мотивационный компонент</i> проявляется в сформированной структуре мотивов профессиональной деятельности, устойчивой мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, повышению уровня профессионально-правовой культуры.</p> <p><i>Когнитивный компонент:</i> присуще знание курсантами теоретических основ профессиональной деятельности, знание ведущих отраслей права и умения их применять к возникающим ситуациям.</p> <p><i>Деятельностный компонент:</i> владение курсантами необходимыми навыками, готовность применить их при работе на производственной преддипломной практике.</p> <p><i>Рефлексивный компонент</i> проявляется в самооценке своих знаний и соответствии их квалификационным требованиям, умении отражать и анализировать в своем сознании действия и поступки</p>		

1	2	3
Преобразующий	Учебная деятельность академического типа	Проблемная лекция
	Квазипрофессиональная деятельность	Спецсеминар
	Учебно-профессиональная деятельность	Производственная преддипломная практика, подготовка выпускной квалификационной работы
<p><i>Мотивационный компонент</i> проявляется в выработке упорядоченной совокупности системного характера профессиональных мотивов, выборе узкоспециализированной сферы будущей деятельности; убежденности в рациональности сделанного жизненного выбора, связанного с профессией; стремлении к самореализации в сфере защиты правопорядка; желании принять участие в усовершенствовании функционирующего механизма по обеспечению законности и правопорядка.</p> <p><i>Когнитивный компонент</i>: углубленное и четко упорядоченное понимание внутринационального (российского) и международного права; знание нормативной правовой базы (на законном и подзаконном, федеральном и региональном уровнях) будущей деятельности; уверенное знание содержания, структуры профессионально-правовой культуры курсантов, формируемой в образовательной организации МВД России, способов ее дальнейшего развития.</p> <p><i>Деятельностный компонент</i>: способность оперативно принимать юридически значимые решения, связанные с защитой прав и свобод личности, а также общества и государства; способность эффективного построения коммуникации с коллегами и населением; владение творческим подходом к решению профессиональных задач; реализация правил поведения корпоративного характера.</p> <p><i>Рефлексивный компонент</i>: умение обосновать в рамках дискурса выбор профессии стража правопорядка; способность к эффективной рефлексии в различных видах деятельности; умение перспективного мышления, связанного с дальнейшей карьерой.</p>		

Заключение. Контекстный подход представляется неразрывной связью теории и практики в образовательном процессе, особое внимание в нем уделяется воспитательному вектору, что является особенно актуальным при обучении курсантов, посвящающих свою жизнь служению Отечеству и народу, на плечи которых возложены

обязанности по обеспечению законности и правопорядка. Контекстная технология вобрала в себя лучшие идеи и педагогический опыт А. А. Вербицкого, позволяя наиболее эффективно формировать у курсантов образовательных организаций МВД России профессионально-правовую культуру с использованием представленной в статье технологии.

Список источников

1. Белоножкин В. В. Система высшего профессионального образования: актуальные проблемы и пути их решения: монография / сост. В. В. Белоножкин, А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная [и др.]. – Воронеж: Научная книга, 2018. – 283 с.

2. Reinmann-Rothmeier Gabi, Mandl Heinz. Unterrichten und lernumgebungen gestalten. München: Ludwig-Maximilians-Universität // Pädagogische Psychologie / Andreas Krapp (Hrsg.). – 4., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim:

Beltz, 2001. – S. 601–646.

3. Фетисов А. С. Системообразующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации / под ред. А. С. Фетисова. – Воронеж: Научная книга, 2019. – 241 с.

4. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / сост. А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.

5. Котова Е. М. Знаково-контекстное обучение в военном вузе как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 1. – С. 98–107.

6. Лазаренко В. С. Актуальность контекстного обучения // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-1. – С. 199–202.

7. Вербицкий А. А. Контекстное обучение иностранному языку специальности / сост. А. А. Вербицкий, О. А. Григоренко. – М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2015. – 205 с.

8. Далдаева Т. И. Применение технологии контекстного обучения для развития профессиональной позиции будущих юристов в вузе // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-7. – С. 1436–1440.

9. Issing L. J., Klimsa P. Information und Lernen mit Multimedia. – Weinheim: Beltz/PVU, 1995. – S. 167–178.

10. Бирюкова Н. В. Возможности контекстного обучения для формирования и развития личностных смыслов обучения у студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2. – С. 99–101.

References

1. Belonozhkin, V. V., 2018. System of higher professional education: current problems and ways to solve them: monograph / comp. V. V. Belonozhkin, A. V. Beloshitsky, I. F. Berezhnaya [and others]. Voronezh: Scientific book Publ., 283 p. (In Russ.).

2. Reinmann-Rothmeier, Gabi, Mandl, Heinz, 2001. Unterrichten und lernumgebungen gestalten. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Pädagogische Psychologie / Andreas Krapp (Hrsg.). 4., vollst. Uberarb. Aufl. Weinheim: Beltz, pp. 601–646. (In Germ.)

3. Fetisov, A. S., 2019. System-forming dominant in the formation of professional qualities of a teacher in the system of advanced training. Voronezh: Scientific book Publ., 241 p. (In Russ.).

4. Verbitsky, A. A., 2010. The category “context” in psychology and pedagogy. Monograph. Moscow: Logos Publ., 300 p. (In Russ.).

5. Kotova, E. M., 2014. Sign-contextual training in a military university as a means of improving the quality of professional training of cadets.

Bulletin of Eurasian Science, no. 1, pp. 98–107. (In Russ.).

6. Lazarenko, V. S., 2020. Relevance of contextual learning. Questions of pedagogy, no. 5-1, pp. 199–202. (In Russ.).

7. Verbitsky, A. A., 2015. Contextual teaching of a foreign language specialty. Moscow: Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov, 205 p. (In Russ.).

8. Daldaeva, T. I., 2013. Application of contextual learning technology for the development of the professional position of future lawyers at a university. Fundamental Research, no. 11-7, pp. 1436–1440. (In Russ.).

9. Issing L. J., Klimsa P., 1995. Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz/PVU, pp. 167–178. (In Germ.).

10. Biryukova, N. V., 2019. Possibilities of contextual learning for the formation and development of personal meanings of learning among university students. World of Science, Culture, Education, no. 2, pp. 99–101. (In Russ.).

Информация об авторе

А. С. Тюлина, адъюнкт института, Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, tyulya_n@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-1043-6200>, Воронеж, Россия

Information about the author

Anastasia S. Tyulina, adjunct of the Institute, Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, tyulya_n@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-1043-6200>, Voronezh, Russia

Поступила в редакцию 15.02.2024

Принята к публикации 18.03.2024

Submitted 15.02.2024

Accepted for publication 18.03.2024

Научная статья

УДК [377.112:371.13]:378.147.888.011.33

DOI: 10.15293/1813-4718.2404.12

Трансформация компетенций студентов педагогического вуза при организации профессионально-мобильной практики

Исхаков Ринад Хакимуллович¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Аннотация. К постановке проблемы. В статье рассматривается проблема подготовки профессионально-педагогических кадров, которая не соответствует современным требованиям профессионального образования будущих педагогов, призванных после окончания профессионально-педагогического вуза обучать студентов системы среднего профессионального образования (СПО). Основой этой проблемы является двойственность содержания деятельности преподавателей, которым необходимо не только владение психолого-педагогическими компетенциями, но и освоение опыта профессиональной деятельности по рабочим специальностям. Это требует комплексной трансформации психолого-педагогических и профессионально-производственных компетенций будущего педагога системы СПО.

Цель статьи – показать, что в профессионально ориентированной среде более успешно осуществляется трансформация компетенций, комплексное профессионально-личностное становление будущего педагога системы среднего профессионального образования (СПО).

Автор статьи предлагает решение этой проблемы через организацию производственной практики, которую он модернизирует как профессионально-мобильную практику. Аргументировано, что сформированное в условиях данного типа практики профессиональное личностное качество «профессиональная мобильность» будет способствовать трансформации психолого-педагогических и профессионально-производственных компетенций будущего педагога системы СПО. Профессиональная мобильность становится одним из ключевых условий трансформации компетенций будущего педагога профессионального образования.

Автор статьи на достаточном и необходимом уровне в условиях статьи представляет основные понятия – трансформация и профессиональная мобильность.

Статья обладает научно-методической значимостью, так как в ней представлена методика организации профессионально-мобильной практики. Представлены не только типы практики, но и элективные курсы, которые студенты осваивают перед началом самой практики.

Успешная организация профессионально-мобильной практики возможна на условиях дуального подхода организации обучения – взаимосотрудничество представителей вуза и образовательных организаций СПО, на базе которых проводится вышеуказанная практика студентов профессионально-педагогического вуза. В данном сотрудничестве определена важная роль мастера-наставника.

Данная концепция апробирована в условиях научного исследования, результаты которого автор представил в статье. Уровень сформированности профессиональной мобильности у студентов в условиях научного исследования определяется интегральными критериями: коммуникативная, исследовательская компетенции и адаптивность.

Заключение. Профессиональное развитие современного педагога в значительной степени зависит от профессиональной мобильности, адаптивности, потребности в самосовершенствовании, готовности и способности к освоению новых компетенций, что обусловлено стремительными изменениями в личностно-профессиональных качествах и видах деятельности.

Ключевые слова: педагог; профессиональная мобильность; компетенции; трансформация; адаптивность; саморазвитие

Для цитирования: Исхаков Р. Х. Трансформация компетенций студентов педагогического вуза при организации профессионально-мобильной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.12>

Scientific article

Transformation of the Competencies of Students of a Pedagogical University in the Process of Organizing Professional and Mobile Practice

Rinad H. Iskhakov¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. To the problem statement. The article deals with the problem of training professional and pedagogical personnel, which does not meet the modern requirements of professional education of future teachers, who are called upon to teach students of the secondary vocational education system after graduating from a vocational pedagogical university. The basis of this problem is the duality of the content of the activity of teachers, who need to possess not only psychological and pedagogical competencies, but also to master the experience of professional activity in working specialties. This requires a comprehensive transformation of the psychological, pedagogical and professional production competencies of the future teacher of the vocational education system.

The purpose of the article is to show that in a professionally oriented environment, the transformation of competencies, the complex professional and personal formation of the future teacher of the secondary vocational education system (SPE) is more successfully carried out.

The author of the article suggests a solution to this problem through the organization of an industrial practice, which he modernizes as a professionally mobile practice. R. H. Iskhakov argues that the professional personal quality formed in the conditions of this type of practice as professional mobility will contribute to the transformation of the psychological, pedagogical and professional production competencies of the future teacher of the vocational education system. Professional mobility is becoming one of the key conditions for the transformation of the competencies of a future teacher of vocational education.

The author of the article presents the basic concepts of transformation and professional mobility at a sufficient and necessary level in the context of the article.

The article has scientific and methodological significance, as it presents the methodology of organizing professional and mobile practice. Not only types of practices are presented, but also elective courses that students master before starting the practice itself.

Successful organization of professional and mobile practice is possible on the basis of a dual approach to the organization of training – mutual cooperation between representatives of the university and educational organizations of vocational education, on the basis of which the above-mentioned practice of students of a vocational pedagogical university is conducted. In this collaboration, the important role of the master mentor is defined.

This concept has been tested in the context of scientific research, the results of which the author presented in the article. The level of formation of professional mobility among students in the conditions of scientific research will be determined by integral criteria: communicative, research competence and adaptability

Conclusion. The professional development of a modern teacher largely depends on professional mobility, adaptability, the need for self-improvement, readiness and ability to master new

competencies, which is due to rapid changes in personal and professional qualities and types of activity.

Keywords: teacher; professional mobility; competencies; transformation; adaptability; self-development

For citation: Iskhakov, R. H., 2024. Transformation of the competencies of students of a pedagogical university in the process of organizing professional and mobile practice. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 4, pp. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.12>

Введение. Постановка проблемы. Что может способствовать повышению эффективности трансформации компетенций в процессе организации и проведения практики студента профессионально-педагогического вуза?

Одной из ключевых проблем системы подготовки профессионально-педагогических кадров является несоответствие качества подготовки педагога профессиональной школы, призванного обучать студентов системы среднего профессионального образования (СПО), современным требованиям. Это связано, прежде всего, с двойственным характером деятельности педагогов, которым необходимо не только владение психолого-педагогическими компетенциями, но также и освоение опыта профессиональной деятельности по рабочим специальностям. Данная особенность требует деятельностного, практико-ориентированного подхода, адаптивности, профессиональной мобильности, реализуемой при организации практики студентов профессионально-педагогического вуза.

И для этого была разработана и экспериментально проверена методика организации профессионально-мобильной практики будущих педагогических работников системы СПО. В этих условиях, как показало исследование, осуществляется синхронизация требований профессионально-педагогического вуза и образовательных учреждений СПО в процессе системной, комплексной, практико-ориентированной трансформации специальных психолого-педагогических и производственно-профессиональных компетенций будущих педагогов.

Цель и задачи исследования: представить возможности системной, комплексной трансформации психолого-педагогических и профессионально-производственных компетенций будущего педагога системы СПО в условиях организации и проведения профессионально-мобильной практики.

Методологическая основа исследования. Ведущими подходами к исследованию являются системно-деятельностный, дифференцированный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный подход, что подразумевает усиление профессионально-практической направленности обучения, обеспечивающей успешность трансформации компетенций будущего педагога в условиях профессионально-мобильной практики. Применялись такие методы, как анализ научно-методической литературы, учебной и производственной документации, наблюдение, беседа, тайминг (хронометраж), анкетирование, опрос, анализ результатов, методы математического и статистического анализа.

Трансформация компетенций в сфере образования рассматривается как важнейший социокультурный потенциал развития общества [1]; как значимое условие взаимодействия подходов к подготовке педагогов на уровне учебных заведений СПО [2, с. 8]; как инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования [3]; как одно из значимых условий трансформации компетенций организаций в условиях диверсификации высокотехнологичных производств [4]. В последние годы опубликовано много статей, посвященных проблемам трансформации компетенций, особенностям цифровой

трансформации в системе СПО как важного ресурса развития компетенций педагогов профессиональной школы [5, с. 51], а также статей по проблеме трансформации подходов к подготовке педагогов на уровне СПО [6, с. 8]. Важными в контексте нашего исследования представляются научные труды, связанные с проблемой формирования управленческой деятельности студентов СПО в целях подготовки будущих мастеров производственного обучения, из числа наиболее подготовленных выпускников профессиональной школы [7, с. 4].

Слово «трансформировать» – от существительного «трансформация» (лат. *trānsfōrmātio* – преобразование) – в толковом словаре русского языка определяется как «превратить (-ащать) из одного вида в другое, преобразовать (-овывать)» [8, с. 808]. Следовательно, понятие «трансформация» применительно к профессиональной педагогике можно определить как процесс передачи знаний, умений, опыта от обучающего к обучаемому.

Понятие «компетенция» в контексте нашего исследования понимается как готовность/способность к практической реализации знаний, умений, опыта. А обладать компетенцией означает «быть способным мобилизовать в данной ситуации полученные профессиональные знания и опыт» [9, с. 30].

Понятие «профессиональная мобильность», наряду с такими понятиями как «мобильность культурная», «социальная», «трудовая», «социально-профессиональная» и другие, является видовым от основного родового понятия «мобильность», и в последние годы становится предметом исследования педагогов и психологов, философов и историков, экономистов и социологов.

В научной литературе выделяются различные признаки профессиональной мобильности, которые понимаются как базовые и специальные компетенции, как готовность к изменениям в видах деятельности, адаптации к новым условиям [10].

Она трактуется как интегральное качество субъекта инновационной деятельности, способствующее созданию инновационного пространства учебного заведения СПО и обеспечивающее высокий уровень подготовки кадров [11].

Профессиональная мобильность в диссертационном исследовании Б. М. Игошева определяется как основное условие успешности адаптации личности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [12]. Представлены основные условия формирования мобильности педагога [13]. Выявлена роль проектной деятельности в формировании профессиональной мобильности будущих социальных педагогов [14, с. 364]. Определены критерии и показатели диагностики формирования профессиональной мобильности у обучающихся СПО [15]. Проводятся исследования, связанные с формированием готовности к профессиональной мобильности у старшеклассников школ [16].

Профессиональная мобильность в словарях определяется как «способность и готовность рабочего быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности или изменения в них; потребность постоянно повышать свое образование и квалификацию» [17, с. 170].

Профессиональная мобильность студента профессионально-педагогического вуза определяется как интегральная характеристика личности, включающая такие признаки, как сформированность профессиональных педагогических компетенций, адаптивности, способствующих его успешной самореализации в профессиональной педагогической деятельности.

Результаты исследования. Перед системой подготовки рабочих кадров в условиях необходимости импортозамещения, ускоренного обучения в рамках проекта «Профессионалитет» стоят особые задачи. А успешность решения указанных задач зависит от качества подготовки студента профессионально-педагогического вуза, будущего ма-

стера производственного обучения и преподавателя СПО, деятельность которых имеет свои специфические особенности.

Одним из методов комплексного освоения указанных компетенций, как показало наше многолетнее (2010–2023 гг.) исследование, является трансформация компетенций в условиях профессионально-мобильной практики студентов, включающая разработанные и успешно апробированные элективные курсы.

Рассмотрим методику организации такой практики, особенность которой состоит в том, что каждая предваряется элек-

тивными курсами: первый курс – «Рынок труда выпускников психолого-педагогического образования»; второй курс – «Психолого-педагогические задачи»; третий курс – «Социально-педагогические проекты»; четвертый курс – «Самоопределение готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности».

Помимо вышеуказанных элективных курсов, был также разработан дополнительный элективный курс «Самоопределение готовности выпускника-бакалавра к социально-педагогической деятельности» (табл. 1).

Таблица 1

Тематический план и содержание элективного курса «Самоопределение готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности»

№ п/п	Темы	Аудиторные часы		Самостоятельная работа	Всего трудоемкость
		лекции	практика		
1	Организация научно-исследовательской деятельности в условиях профессионально-мобильной практики	2	2	2	6
2	Поэтапная организация и проведение научного эксперимента по теме выпускной квалификационной работы	2	2	2	6
3	Формирование экспериментальной и контрольной группы по эксперименту в условиях организации	2	2	2	6
4	Формирование статистической базы данных по эксперименту в условиях организации	2	2	2	6
5	Определение результатов эксперимента	2	2	2	6
ИТОГО		10	10	10	30

В результате освоения данного элективного курса происходит осознание студентом того, что успешность практики зависит от успешно освоенной теоретической базы, гармоничного взаимодействия теории и практики.

Была также разработана и успешно апробирована методика трансформации компетенций студента в процессе профессионально-мобильной практики в условиях взаимодействия теоретических знаний и практических умений.

Опыт показал, что при подготовке будущих педагогов СПО необходимо учитывать

их готовность к деятельности не только на функциональном уровне, но и на индивидуально-личностном уровне.

Профессиональное становление будущего педагога СПО включает не только освоение знаний и умений, но и формирование мировоззрения, воспитание социально и профессионально важных качеств личности, следовательно, при проведении практики необходимо учитывать педагогический, социальный аспекты, а также личностные, индивидуальные особенности обучающихся.

В подготовке указанной практики мы исходили из того, что в профессиональной деятельности происходит переход от эмоционального восприятия к когнитивному осмыслению значения избранной педагогической деятельности.

Ключевой фигурой системы подготовки рабочих кадров является мастер.

Отметим, что работа педагога системы СПО, особенно мастера производственного обучения (инженер-педагог), предусматривает интерактивный, доверительный уровень взаимоотношений с контингентом обучающихся СПО, многие из которых живут и воспитываются в малообеспеченных, неполных семьях и требуют особого внимания и заботы, личностно-ориентированного подхода в обучении. И поэтому в процессе организации практики так важно формирование психологической, педагогической и социальной готовности будущего педагога СПО к восприятию содержания профессии и понимание специфических особенностей будущей профессиональной деятельности в СПО.

При ознакомлении студентов вуза с особенностями деятельности педагогов целесообразно применение наглядных пособий, схем, видеороликов.

Уже на первых занятиях элективного курса необходимо довести до студентов понимание того, что качество подготовки будущих рабочих во многом зависит от эффективности взаимодействия ближайших партнеров – мастера производственного обучения колледжа и наставника предприятия. И будущий педагог профессиональной школы должен осознавать, что именно он будет главной фигурой процесса взаимодействия. Более того, мастер ответственен за воспитание положительных, востребованных личностных и профессионально значимых качеств личности студентов вверенной группы, формирование научного мировоззрения.

Организатором профессионально-мо-

дельной практики, основным координатором взаимодействия является профессионально-педагогический вуз.

В процессе проведения исследования нами были проанализированы рабочие программы по разным видам практик для студентов Уральского государственного педагогического университета, Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, Российского государственного профессионально-педагогического университета [18, с. 38].

Поэтапная организация практики состоит из подготовительного этапа (элективный курс), основного, во время которого происходит трансформация профессионально значимых компетенций, и итогового этапа, на котором студенты-практиканты отчитываются по практике.

Основой взаимодействия представителей вуза и образовательных организаций СПО, на базе которых проводится вышеуказанная практика студентов профессионально-педагогического вуза, является эффективное взаимовыгодное социальное партнерство на основе дуального подхода в обучении.

К особенностям дуального подхода в обучении можно отнести следующее:

- во-первых, дуальный подход, в отличие от традиционных подходов, более конкретен, личностно ориентирован, предусматривает интересы всех сторон взаимодействия (студента-практиканта, представителей вуза и учебного заведения СПО, преподавателя вуза и наставника практики в СПО и др.);
- во-вторых, возрастает ответственность сторон, синхронизация требований учебного заведения и работодателя, Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и стандартов профессиональных (ПС);
- в-третьих, социальная защищенность выпускника, гарантированность его трудоустройства, ориентированность сторон на качественное обучение;

– в-четвертых, совместное использование кадровых, материально-технических, интеллектуальных ресурсов в совместной подготовке востребованных кадров, которые подготавливаются для учебных заведений СПО, однако, ведущая роль при этом принадлежит учебному заведению.

Следующим важным условием реализации авторской методики профессионально-мобильной практики является универсализация компетенций, когда практикант осваивает смежные виды профессиональной деятельности, что особенно важно для будущего мастера производственного обучения, который является универсальным педагогом, владеющим многими компетенциями.

Надо отметить, что такие качества педагога, как мобильность и универсальность взаимосвязаны, что способствует более эффективному взаимосовершенствованию сторон и развитию у практиканта как профессиональной мобильности, так и профессиональной универсальности.

Проектно-творческая деятельность в современных динамично меняющихся условиях становится все более востребованной и способствует формированию и развитию профессиональной мобильности обучающихся.

В целях формирования опыта проектно-творческой деятельности необходимо привлекать практикантов вуза к проектно-творческой деятельности, осуществляемой в учебных заведениях СПО. Студентам-практикантам необходимо осваивать опыт решения проблемных ситуаций и применять технологии проблемного обучения, которое, как показывает опыт, оказалось весьма эффективным как в учебной, так и во внеучебной внеурочной деятельности [19, с. 38].

Это связано с тем, что в деятельности человека большое значение приобретает творчество, готовность к работе в условиях непрерывной модернизации, рациона-

лизации, бережливого производства (lean production) [20, с. 25].

Следующей составляющей, обеспечивающей эффективность профессионально-мобильной практики в целях формирования профессиональной мобильности как студентов педагогического вуза, так и обучающихся колледжей является системная творческо-конструкторская деятельность в условиях успешного партнерства колледжа и промышленных предприятий [21, с. 199].

Опыт показывает, что профессиональная мобильность в условиях проектно-творческой деятельности развивается системно, комплексно и эффективно и становится интегральным качеством личности педагога и важнейшим ресурсом инновационного развития колледжа [22, с. 26].

Об эффективности методики трансформации компетенций в условиях организации профессионально-мобильной практики можно судить по положительной динамике в профессиональном становлении будущих педагогов.

В качестве примера приведем итоговые результаты по формированию таких компетенций, как коммуникативная и исследовательская, и такого профессионально-важного качества педагога профессиональной школы, как адаптивность.

В целях диагностики, определения уровня сформированности данных компетенций и профессионально значимых качеств педагога использовались адаптированные в контексте нашего исследования известные опросники (И. А. Мартемьянова, А. Г. Маклаков, С. В. Чермянинов и др.), карты наблюдений (Л. А. Казаринова и др.), определены критерии и критериальные показатели.

В целях выявления статистически значимых различий изменений показателей студентов до начала практики и по ее завершении применялся t-критерий Стьюдента, результаты которого представлены в таблице 2.

Показатели статистических сдвигов по t-критерию Стьюдента

Критерии	Средний балл		t-критерий Стьюдента
	2014/2015 учебный год	2017/2018 учебный год	
Коммуникативная компетенция	29,8	37,3	2,07*
Исследовательская компетенция	2,2	4,8	3,11*
Адаптивность	2,7	6,9	3,75*

* – достоверные различия

Перед завершением четвертого курса обучения студентами был проведен самоанализ по результатам профессионально-мобильной практики и заполнена анкета по оценке коммуникативной, исследовательской компетенций, адаптивности и определению возможного места работы после выпуска. Так, большинство студентов выпускных групп оценили свои коммуникативные способности – 100 %, исследовательские компетенции – 80 % и адаптивность – 80 %. Указали выбор организации, в которой планировали трудоустроиться – 80 %.

Основные положения и выводы, полученные в ходе исследования, дают основание судить о том, что гипотеза получила подтверждение.

Итоги применения методики внедрения в образовательную практику учебных заведений СПО теоретических и научно-практических разработок эксперименталь-

но подтвердили положительное влияние на процесс подготовки профессионально-мобильных студентов профессионально-педагогического вуза в процессе профессионально-мобильной практики.

Заключение. В ходе эксперимента было установлено, что методика трансформации профессионально-педагогических и профессионально-производственных компетенций в условиях профессионально-мобильной практики способствует успешной адаптации выпускников педагогического вуза и является одним из факторов последующего профессионально-личностного совершенствования.

Проведенное исследование открывает новые возможности дальнейших изысканий в рассматриваемой области и может быть продолжено в направлении разработки инновационных методик развития профессиональной мобильности в условиях подготовки педагогов профессионального образования.

Список источников

1. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2005. – 58 с.
2. Воробьева Н. А. Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. – 2022. – № 1(1). – С. 8–18.
3. Илюхина Л. В. Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2005. – 39 с.
4. Яценко В. В. Трансформация компетенций организаций в условиях диверсификации высокотехнологичных производств // Дзержинский вестник. – 2019. – № 1(27). – С. 58–69. DOI: 10.17213/2312-6469-2019-1-58-69.
5. Науменко С. А., Осипова О. П. Цифровая трансформация среднего профессионального образования как ресурс развития профессиональных компетенций преподавателей // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 51–61. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-51-61
6. Воробьева Н. А. Трансформация подходов к подготовке педагогов на уровне среднего профессионального образования // Вестник

- МГПУ. Серия: Современный колледж. – 2022. – № 1(1). – С. 8–18.
7. *Гайнев Э. Р.* Формирование организационно-управленческих компетенций будущего рабочего, или Как подготовить мастера // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 3. – С. 4–8. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10301.
8. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ИНФОРТЕХ, 2009. – 938 с.
9. *Жуков Г. Н., Матросов П. Г., Каплан С. Л.* Основы общей и профессиональной педагогики: учеб. пособие / под общ. ред. проф. Г. П. Сканнической. – М., 2009. – 382 с.
10. *Амирова Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2009. – 43 с.
11. *Зеер Э. Ф., Морозова С. А., Сыманюк Э. Э.* Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 90–97.
12. *Игошев Б. М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 402 с.
13. *Никитина Е. А.* Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1997. – 20 с.
14. *Исхаков Р. Х.* Проектная деятельность как основа формирования профессиональной мобильности будущих социальных педагогов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-2 (111). – С. 364–368.
15. *Карелова Р. А.* Компоненты и критерии оценки развития профессиональной мобильности у студентов колледжа // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Т. 7, № 5. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/160PVN515> (дата обращения: 06.04.2024).
16. *Самбур В. И.* Пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2023. – 21 с.
17. *Вишнякова С. М.* Словарь профессионального образования. – М.: НМЦ, 1999. – 538 с.
18. *Исхаков Р. Х., Галагузова М. А., Дорохова Т. С.* Теоретико-методологические основы профессионально-мобильной практики в подготовке студентов педагогических вузов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 139 с.
19. *Каташев В. Г., Гайнев Э. Р.* Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании // Методист. – 2016. – № 8. – С. 37–41.
20. *Гайнев Э. Р.* Рационализация как основа бережливого производства на занятиях практического обучения // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 1. – С. 25–28.
21. *Исхаков Р. Х., Гайнев Э. Р.* Развитие профессиональной мобильности обучающихся колледжа в процессе творческо-конструкторской деятельности // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 199–206.
22. *Морозова С. А.* Профессиональная мобильность педагогов как условие инновационного развития колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2013. – 30 с.

References

1. Gerasimov, G. I., 2005. Transformation of education – the socio-cultural potential of the development of Russian society. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Rostov on Don, 58 p. (In Russ.)
2. Vorobyova, N. A., 2022. Transformation of the approach to teacher training at the level of secondary vocational education. Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Modern College, no. 1 (1), pp. 8–18. (In Russ.)
3. Ilyuhina, L. V., 2005. The innovative potential of the paradigmatic transformation of the Russian education system: trends of change. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Rostov on Don, 39 p. (In Russ.)
4. Yacenko, V. V., 2019. Transformation of the competencies of organizations in the context of diversification of high-tech industries. Drukerovskij vestnik, no. 1 (27), pp. 58–69. (In Russ.)
5. Naumchenko, S. A., Osipova, O. P., 2022. Digital transformation of secondary vocational education as a resource for the development of professional competencies of teachers. Science and School, no. 4, pp. 51–61. (In Russ.)
6. Vorobyova, N. A., 2022. Transformation of approaches to teacher training at the level of secondary vocational education. Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Modern

College, no. 1 (1), pp. 8–18. (In Russ.)

7. Gaineev, E. R., 2020. Formation of organizational and managerial competencies of a future worker, or How to prepare a master. Professional education and the labor market, no. 3, pp. 4–8. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10301. (In Russ.)

8. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Y., 2009. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. Russian Academy of Sciences, Institute of Russian Language named after V. V. Vinogradov. 4th ed., supplement. Moscow: INFOTECH Publ., 938 p. (In Russ.)

9. Zhukov, G. N., Matrosov, P. G., Kaplan, S. L., 2009. Fundamentals of general and professional pedagogy: textbook. the manual; under the general editorship of prof. G. P. Skamnitskaya. Moscow, 382 p. (In Russ.)

10. Amirova, L. A., 2009. Development of professional mobility of a teacher in the system of additional education. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Ufa, 43 p. (In Russ.)

11. Zeer, E. F., Morozova, S. A., Simanyuk, E. E., 2011. Professional mobility is an integral quality of a subject of innovative activity. Pedagogical education in Russia, no. 5, pp. 90–97. (In Russ.)

12. Igoshev, B. M., 2008. System-integrative organization of training of professionally mobile teachers. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Yekaterinburg, 402 p. (In Russ.)

13. Nikitina, E. A., 1997. Pedagogical conditions for the formation of professional mobility of a future teacher. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Irkutsk, 20 p. (In Russ.)

14. Iskhakov, R. H., 2015. Project activity as a basis for the formation of professional mobili-

ty of future social educators. Kazan Pedagogical Journal, no. 4-2 (111), pp. 364–368. (In Russ.)

15. Karel'ova, R. A., 2015. Components and criteria for assessing the development of professional mobility among college students. Online journal "SCIENCE STUDIES" Vol. 7, no. 5. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/160PVN515> (accessed 04.06.2024) (In Russ.)

16. Sambur, V. I., 2023. Propaedeutics of formation of readiness to professional mobility of high school students: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 21 p. (In Russ.)

17. Vishnyakova, S. M., 1999. Dictionary of professional education. Moscow: NMC Publ., 538 p. (In Russ.)

18. Iskhakov, R. H., Galaguzova, M. A., Dorokhova, T. S., 2023. Theoretical and methodological foundations of professional-mobile practice in the preparation of students of pedagogical universities. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 139 p. (In Russ.)

19. Katashev, V. G. G., Gayneev, E. R., 2016. Using the ideas of M. I. Makhmutov in co-modern education. Methodist, no. 8, pp. 37–41. (In Russ.)

20. Gayneev, E. R., 2017. Rationalization as the basis of lean production in practical training classes. Vocational Education and Labor Market, no. 1, pp. 25–28. (In Russ.)

21. Iskhakov, R. H., Gayneev, E. R., 2023. Development of professional mobility of college students in the process of creative and design activity. Pedagogical Education in Russia, no. 6, pp. 199–206. (In Russ.)

22. Morozova, S. A., 2013. Professional mobility of teachers as a condition of innovative development of the college. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Ekaterinburg, 30 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Р. Х. Исхаков, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, rinad.isxakov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6603-265X>, Екатеринбург, Россия

Information about the author

Rinad H. Iskhakov, Cand. Sci (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. the Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, rinad.isxakov@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6603-265X>, Ekaterinburg, Russia

Поступила в редакцию 15.02.2024

Submitted 15.02.2024

Принята к публикации 18.03.2024

Accepted for publication 18.03.2024

Научная статья
УДК 371.322.8
DOI: 10.15293/1813-4718.2404.13

Возможности информационной системы Teams в создании цифрового следа студентов-первокурсников

Царев Юрий Валерьевич¹

¹ Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия

Аннотация. В статье подробно рассматривается проблема оценки вовлеченности студентов-первокурсников в образовательный процесс и степень усвояемости знаний с применением цифровых технологий, позволяющих получить цифровой след студента.

Цель статьи – представить технологию получения данных цифрового следа при обучении студентов первого курса Ярославского государственного технического университета по дисциплине «Архитектура информационных систем» в среде MS Teams и показать варианты выполнения анализа цифрового следа.

Методология. Формирование данных цифрового следа осуществлялось в процессе лекционных опросов, работы над лабораторными заданиями и сдачи экзамена. Для получения цифрового следа были использованы информационные системы MS Teams, MS Excel, MS Forms. Данные, полученные в среде MS Teams, подвергались предварительной обработке, очистке, слиянию таблиц, дополнению (удалению) атрибутов. Сформированные таблицы анализировались с использованием классификационного, кластерного анализа на предмет поиска нетривиальных знаний.

Кластерный анализ позволяет выделить группы студентов, которые успешно выполняют лекционное и экзаменационное тестирование, и тех, у кого возникают трудности при выполнении тестовых заданий. Анализ позволяет выявить уровень сложности заданий, а также осуществить их корректировку. Сопоставление успешности выполнения заданий во время лекционного курса и на экзамене дает представление об умении студентов готовиться к участию в тестировании, умении запоминать большие объемы сложной научно-технической информации.

Ключевые слова: цифровой след; MS Teams; кластерный анализ; информационные системы; информационная культура

Для цитирования: Царев Ю. В. Возможности информационной системы Teams в создании цифрового следа студентов-первокурсников // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 4. – С. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.13>

Scientific article

The Possibilities of the Teams Information System in Creating a Digital Footprint of First-year Students

Yuri V. Tsarev¹

¹ Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia

Abstract. The article examines in detail the problem of assessing the involvement of first-year students in the educational process and the degree of assimilation of knowledge using digital technologies that make it possible to obtain a student's digital footprint.

The purpose of the article is to present the technology for obtaining digital footprint data when teaching first-year students at Yaroslavl State Technical University in the discipline “Information Systems Architecture” in the MS Teams environment and to show options for performing digital footprint analysis.

Methodology. The formation of digital footprint data was carried out in the process of lecture surveys, work on laboratory assignments and passing an exam. To obtain a digital footprint, information systems MS Teams, MS Excel, MS Forms were used. Data obtained in the MS Teams environment was subjected to pre-processing, cleaning, merging tables, and adding (deleting) attributes. The generated tables were analyzed using classification and cluster analysis to search for non-trivial knowledge.

Cluster analysis allows us to identify groups of students who successfully complete lecture and exam testing and those who have difficulties completing test tasks. The analysis allows us to identify the level of complexity of tasks and allows for their adjustment. A comparison of the success of completing tasks during the lecture course and in the exam gives an idea of the students’ ability to prepare for participation in testing and the ability to memorize large volumes of complex scientific and technical information.

Keywords: digital footprint; MS Teams; cluster analysis; information systems; information culture

For citation: Tsarev, Yu. V., 2024. The possibilities of the Teams information system in creating a digital footprint of first-year students. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2404.13>

Введение. Постановка проблемы.

В современном мире цифровые технологии широко применяются в различных областях, включая сферу образования. В настоящее время все больше педагогов обращаются к виртуальным классам и онлайн-платформам, таким как MS Teams, для осуществления дистанционного или гибридного обучения. Цифровой след включает в себя все действия и взаимодействия пользователей на платформе, такие как просмотр лекций, участие в семинарах, общение в чате, выполнение заданий и другие. Изучение этих данных может предоставить важные сведения о поведенческих особенностях и успехах студентов в учебе.

Обзор аналогичных исследований поможет более глубоко понять используемые методы и подходы в сфере анализа цифрового следа, выявить возможности для улучшения и развития этой области. В статье Д. Павленко с соавторами [1] рассматривается хранение активных и пассивных цифровых следов, обсуждается вопрос приватности цифрового следа и аналогия цифрового следа с персональными данными.

В другом исследовании [2] авторы обнаружили, что до 35 % первокурсников к концу первого семестра сталкиваются с разочарованием от своего выбора, а примерно 25–28 % испытывают трудности с освоением учебного материала из-за недостаточной подготовки или личностных качеств. Для решения этой проблемы они предлагают использовать цифровые профили студентов, чтобы университетская администрация могла более эффективно подбирать абитуриентов, снижая процент отчисления и увеличивая количество успешно заканчивающих обучение квалифицированных специалистов.

Выполненное коллективом авторов (Н. К. Габдрахманов, В. В. Орлова, Ю. К. Александрова) исследование [3] показало, что ученики 11-х классов стали реже подписываться на страницы университетов в социальной сети «ВКонтакте», что свидетельствует о снижении интереса к высшему образованию. В публикации У. А. Когтевой [4] отмечается, что процент преподавателей высших учебных заведений, способных работать с цифровым следом, постепенно увеличивается. Сегодня

ны все больше университетов используют анализ цифровых следов для создания профессиональных портретов выпускников, оценки эффективности сотрудников и преподавателей, и других целей.

В статье Е. В. Митягиной и др. [5] исследователи применяют цифровые следы для изучения миграционных процессов студентов в различные регионы. Исследование показывает, что основная часть студентов в вузах столичных регионов является либо местными жителями, либо жителями муниципальных образований данного региона.

Исследователи Е. В. Баранова, Г. В. Швецов, G. Casalino, G. Castellano, G. Vessio [6; 7] пользовались методами Educational Data Mining (EDM) и классификационного исследования Random Forest для анализа образовательных данных, а также методами разработки информационных систем и баз данных с целью достижения поставленных целей. Среди методов обработки данных использовались корреляционный анализ и Distillation of Data for Human Judgment – процесс обработки данных для принятия решений человеком.

В. В. Журавлева, А. С. Маничева, Д. Ю. Козлов и др. [8] высказывают мнение, что одним из способов применения цифрового следа в образовательном процессе является образовательная аналитика (подход learning analytics или «образование на основе больших данных»). Этот подход предполагает анализ, обработку и интерпретацию цифрового следа с целью оптимизации образовательного процесса и учебной среды.

С. В. Горбатов, Е. А. Краснова [9] разработали и внедрили в образовательный процесс учебный курс с использованием автоматического сбора и анализа цифрового следа обучающихся. Это позволило успешно решить несколько задач: индивидуализировать образовательный процесс каждого студента в соответствии с его способностями, темпом и уровнем понимания учебного материала; обеспечить высокий

уровень интерактивности; повысить мотивацию обучающихся и эффективность их самостоятельной работы.

О. В. Самарина, В. А. Самарин [10] и В. И. Токтарова, Д. А. Семенова, Р. Н. Зарипов [11] применили систему электронного обучения университета MOODLE для анализа цифрового следа. Они отмечают, что одними из наиболее значимых следов, оставленных студентами в системе, являются следы, выявляемые в процессе выполнения ими активностей по оценке компетенций. Они также изучали сотрудничество студентов с помощью Google Documents, чтобы проанализировать способ распределения обязанностей и взаимодействия в мини-группах без прямого участия преподавателя и строгого контроля.

В работах М. А. Крыловой [12] и А. А. Кузьминых, А. А. Ступникова [13] предлагается проводить анализ цифрового следа на основе текстов выполненных студентом заданий, переписок студентов с преподавателем, а также текстов курсовых, практик и выпускных квалификационных работ студентов. В ряде других исследований [14–16] авторы обобщают результаты исследования «Университет 2035». Особенностью является индивидуальное формирование траекторий каждого из 1021 участников на основе данных цифрового следа и использования технологий искусственного интеллекта.

В. А. Углев, О. А. Сычев, А. В. Аникин [17] рассматривают два подхода к анализу цифрового следа: нисходящий и восходящий. При нисходящем подходе (от общего к частному) предполагается, что результаты обучения должны быть применены к конкретным учебным предметам, которые в свою очередь разбиваются на дидактические единицы, для которых и создаются контрольные задания. В случае восходящего анализа происходит анализ дидактического материала с целью выявления причин возникновения ошибок.

Целью исследования является разработ-

ка методологии получения и анализ данных цифрового следа, полученного в образовательной среде MS Teams на примере обучения студентов первого курса по дисциплине «Архитектура информационных систем», преподаваемой в Институте цифровых систем Ярославского государственного технического университета.

Методы и методология исследования. Исследование направлено на анализ цифрового следа студентов первого курса, изучающих программу «Архитектура информационных систем» по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Сбор данных во время лекций происходит в образовательной среде MS Teams [18]. Опросы проводятся дважды: перед началом лекции и после ее окончания. Для успешной сдачи теста, который проводится перед лекцией, студентам необходимо готовиться тщательно, заранее изучая материал. Это увеличит вероятность успешного прохождения теста. Предварительное ознакомление с учебниками, просмотр лекций и конспектирование материала могут помочь студентам сформировать базовое представление о теме теста и лучше усвоить информацию во время лекции. Также важен уровень предыдущих знаний по данной теме. Если студент уже знаком с темой и обладает определенной базой знаний, это может положительно сказаться на результате тестирования. Успешная сдача теста перед лекцией также зависит от способности студента анализировать и применять знания на практике. Вопросы теста могут требовать применения концепций и принципов к реальным ситуациям или задачам. Навык связывания различных элементов информации и решения задач может существенно повлиять на успешное прохождение теста перед лекцией. После лекций проводятся тесты с несколькими целями. Во-первых, они позволяют оценить, насколько студент усвоил материал. Если студент хорошо понимает основные концепции, термины и принципы, это спо-

собствует более уверенным ответам на вопросы и задачи теста. Во-вторых, тесты помогают закрепить лекционный материал в памяти. Умение сохранять и систематизировать информацию после лекции играет важную роль в успешном прохождении теста. Для этого студент должен уметь эффективно организовывать полученные знания в памяти и иметь возможность вспомнить их во время тестирования. Использование различных стратегий запоминания, таких как повторение и конспектирование, способствует укреплению памяти и повышению успеха при сдаче теста.

Опрос создается через раздел «Задания», нужно выбрать опцию «Создать», а затем «Тест». Вопросы для опросов готовятся заранее, указывается номер опроса, номер лекции, название дисциплины, дата и время начала и окончания опроса. Первый опрос перед лекцией основан на материале предыдущей лекции, чтобы проверить усвоение материала и мотивировать студентов быть внимательными и готовыми к уроку. Опрос после лекции строится на материале текущей лекции и помогает преподавателю проверить понимание учебного материала и темы лекции. Опрос состоит из вопроса с одним или несколькими вариантами ответа и подготовлен в среде MS Forms [19]. Студентам предоставлялось определенное количество времени на ответ, после чего тест закрывался. По завершении опроса результаты учеников собирались в таблицу в среде MS Teams. После этого данные экспортировались в MS Excel [21] с помощью функций MS Teams.

Для получения цифрового следа экзамена использовался тест, созданный через меню «Задания/Создать/Тест». Вопросы для экзаменационного теста заранее подготавливались в приложении MS Forms. Сам тест состоял из вопросов с одним или несколькими правильными ответами. У студентов было 45 минут на прохождение экзамена. Процесс создания и проведения экзаменационного теста аналогичен этапам

создания и проведения опроса на лекциях. В начальных данных фиксировались время начала и окончания экзамена, адрес электронной почты и Ф. И. О. студента, результат экзамена и количество баллов за каждый вопрос.

Результаты исследования. Обсуждение. Мы провели анализ успеваемости студентов по усвоению учебного материала путем оценки процентного соотношения правильных ответов на тестовые вопросы. Это позволило нам оценить уровень усвоения знаний и понимания студентами данно-

го предмета. Из представленной диаграммы (рис. 1) можно сделать вывод, что доля правильных ответов составляет 76,9 %, а доля неправильных – 23,1 %. Этот показатель свидетельствует о высоком уровне знаний и навыков студентов, а также их способности успешно осваивать учебный материал. Важно отметить, что процент правильных ответов не достигает очень высоких значений (например, 90 %) или находится на низком уровне (менее 50 %), что указывает на высокую степень сложности вопросов, задаваемых во время лекций.



Рис. 1. Процентное соотношение правильности ответов на вопросы тестов

Проведя детальный анализ экзаменационных данных с помощью кластерного анализа (рис. 2) [21], мы выявили группы студентов с разными результатами. График кластерного анализа помог нам выделить успешных студентов с высокими баллами, а также тех, кто столкнулся с трудностями и получил низкие оценки. На графике мы обратили внимание на аномальные значения и выбросы, которые могут быть связаны с различными обстоятельствами, включая нарушение академической честности. Высокое соотношение баллов и времени, обнаруженное у определенных студентов, может указывать на то, что они могли заранее знать ответы на вопросы или на интенсивную подготовку к экзамену.

По результатам выполнения тестовых заданий создадим график: один столбец будет

представлять студентов, у которых результаты тестирования на лекциях и на экзамене совпадают, а другой – не совпадают. График показан на рисунке 3. Затем мы рассмотрим более подробно студентов, у которых результаты экзамена и теста не совпадают (рис. 4). Из анализа графика, представленного на рисунке 4, можно заключить, что учебные результаты около 48 % студентов ухудшаются из-за временного разрыва между экзаменом и последней лекцией, когда они не тратили время на подготовку к экзамену. Другой причиной может быть недостаточное развитие долговременной памяти, из-за чего студенты не могли запомнить большие объемы учебного материала, необходимого для экзамена. В то же время 28 % студентов сдали экзамен лучше, чем при тестировании на лекции.

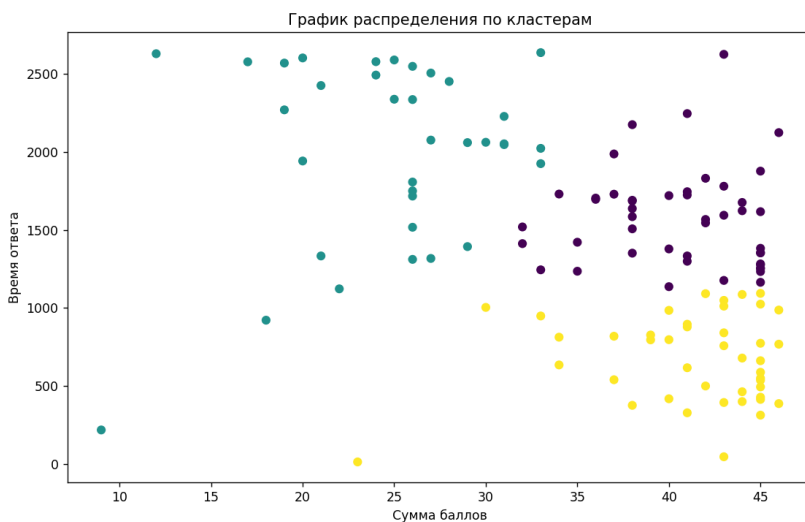


Рис. 2. Кластерный анализ результатов экзамена

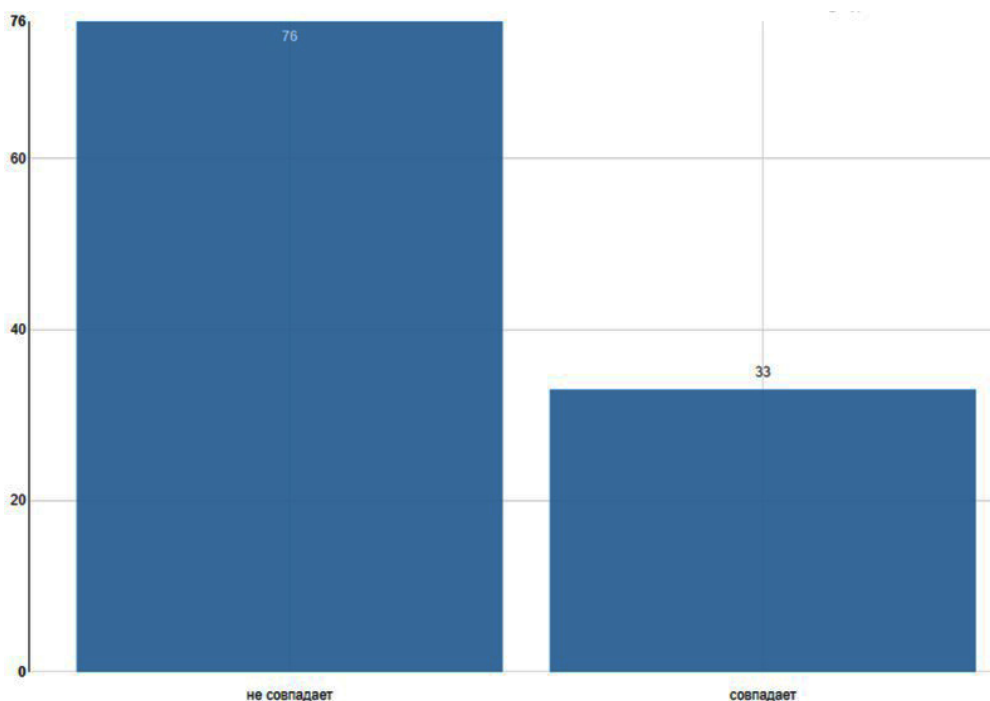


Рис. 3. Диаграмма совпадений оценок

Заключение. Анализ цифрового следа студентов может помочь улучшить персонализацию обучения, позволяя адаптировать учебный процесс под ин-

дивидуальные потребности каждого студента. Например, на основе данных об активности студентов можно предложить им дополнительные материалы или задания, соответствующие их уровню знаний

и интересам. MS Teams предоставляет информацию о том, как студенты взаимодействуют с учебными материалами, как часто они участвуют в дискуссиях, какие задачи выполняют и т. д.

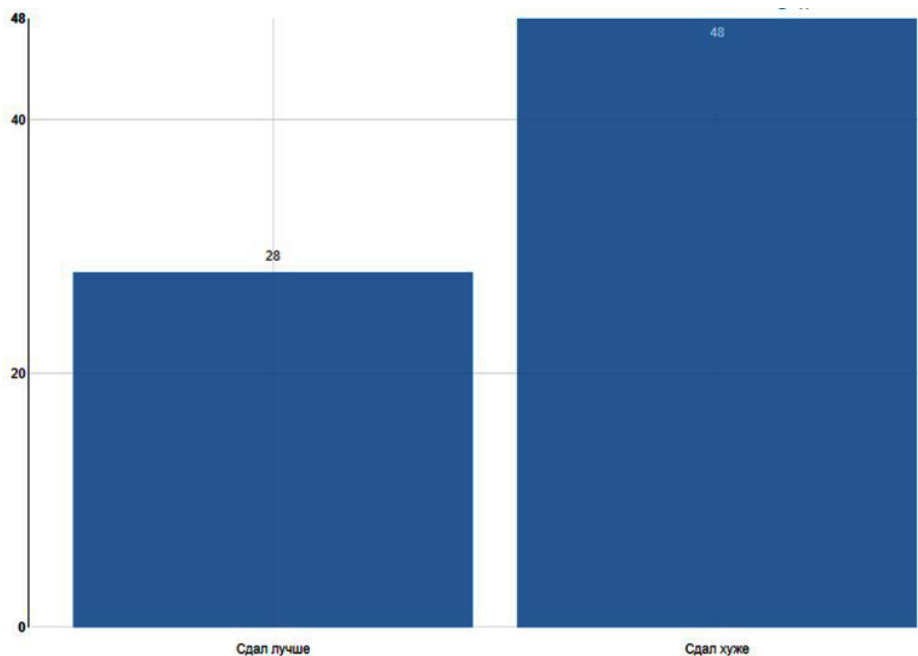


Рис. 4. Диаграмма, показывающая, сколько студентов получили оценку за экзамен выше, чем оценку за ответы на тесты

Однако при анализе цифрового следа студентов необходимо учитывать вопросы приватности и безопасности данных. Важно соблюдать законы и правила обработки персональной информации студентов, чтобы не нарушить их конфиденциальность. Также стоит учитывать потенциальные ошибки и недочеты в алгоритмах анализа данных, которые могут привести к неточ-

ным выводам. В целом анализ цифрового следа студентов открывает широкие возможности для улучшения качества образования и повышения эффективности учебного процесса. Правильное использование цифровых данных позволяет более точно адаптировать образовательные программы под потребности студентов, повышая их мотивацию и результативность обучения.

Список источников

1. Pavlenko D., Barykin L., Dadteev K. Collection and analysis of digital footprints in LMS // *Procedia Computer Science*. – 2021. – Vol. 190. – P. 666–669.
2. Кузнецова И. Ю., Дочкин С. А. Цифровой след как инструмент отбора абитуриентов в вуз // *Актуальные научные исследования в современном мире*. – 2021. – № 11-10 (79). – С. 154–158.
3. Габдрахманов Н. К., Орлова В. В., Александрова Ю. К. Цифровой след в прогнозировании образовательной стратегии выпускников школ // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 6–13.

4. *Козтева У. А.* Цифровые следы и перспективы их применения в процессе управления образовательным процессом // Социально-гуманитарные технологии. – 2021. – № 4 (20). – С. 35–41.
5. *Митягина Е. В., Конишев Е. В., Чернышев К. А., Сайфулин Э. Р.* Цифровые следы выпускников вузов при исследовании миграции из регионов-доноров // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 467. – С. 144–155.
6. *Баранова Е. В., Швецов Г. В.* Методы и инструменты для анализа цифрового следа студента при освоении образовательного маршрута // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 415–430.
7. *Casalino G., Castellano G., Vessio G.* Exploiting Time in Adaptive Learning from Educational Data // Bridges and Mediation in Higher Distance Education. HELMeTO 2020. Communications in Computer and Information Science. – 2021. – Vol. 1344. – С. 3–16.
8. *Журавлева В. В., Маничева А. С., Козлов Д. Ю.* [и др.] Анализ больших данных с использованием параллельных вычислений: классификация школьников по цифровым следам // Высокопроизводительные вычислительные системы и технологии. – 2021. – Т. 5, № 1. – С. 160–165.
9. *Горбатов С. В., Краснова Е. А.* Цифровой след как механизм индивидуализации образовательной траектории студента (на примере курса «Цифровые технологии самообразования») // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 193–208.
10. *Самарина О. В., Самарин В. А.* Анализ цифрового следа студентов Югорского государственного университета // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (50). – С. 30–35.
11. *Токтарова В. И., Семенова Д. А., Заринов Р. Н.* Оценка эффективности проектной деятельности студентов на основе цифрового следа // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – Т. 15, № 4. – С. 420–453.
12. *Крылова М. А.* Изучение мотивационной включенности студентов в учебную деятельность на основе цифрового следа // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 4. – С. 77–86.
13. *Кузьминых А. А., Ступников А. А.* Диагностика развития Soft Skills (общие компетенции) по данным цифрового следа студента // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы V Международной научной конференции (Красноярск, 21–24 сентября 2021 года): в 2 частях / под общей редакцией М. В. Носкова. Часть 1. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 268–272.
14. *Прозорова Г. В., Некрасова А. А., Долгин А. А.* Технология анализа цифрового следа для определения профессиональной направленности школьников // Вестник ТОГИРРО. – 2020. – № 1 (44). – С. 29–30.
15. *Мозоловская А. Н.* Перспективы использования «Цифрового следа» студента ИРГУПС // Информационные технологии и математическое моделирование в управлении сложными системами. – 2022. – № 2 (14). – С. 43–49.
16. *Захарова И. Г., Аврискин М. В.* Цифровой след студента: от данных к прогнозам и рекомендациям // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы V Международной научной конференции (Красноярск, 21–24 сентября 2021 года): в 2 частях / под общ. ред. М. В. Носкова. Часть 2. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 120–124.
17. *Узлев В. А., Сычев О. А., Аникин А. В.* Интеллектуальный анализ цифрового следа при оценке контрольно-измерительных материалов для поддержки принятия решений в образовательном процессе // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Техника и технологии. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 121–136.
18. Документы для администраторов Microsoft Teams [Электронный ресурс]. – URL: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/microsoftteams/> (дата обращения: 17.04.2024).
19. Администратор Microsoft Forms [Электронный ресурс]. – URL: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/microsoft-forms/> (дата обращения: 17.04.2024).
20. Документация по Microsoft 365 [Электронный ресурс]. – URL: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/microsoft-365/?view=o365-worldwide> (дата обращения: 17.04.2024).
21. *Okike E. U., Mogorosi M.* Educational Data Mining for Monitoring and Improving Academic

References

1. Pavlenko, D., Barykin, L., Dadteev, K., 2021. Collection and analysis of digital footprints in LMS. *Procedia Computer Science*, Vol. 190, pp. 666–669. (In Eng.)
2. Kuznetsova, I. Yu., Dochkin, S. A., 2021. Digital footprint as a tool for selecting applicants to a university. *Current scientific research in the modern world*, no. 11-10(79), pp. 154–158. (In Russ.)
3. Gabdrakhmanov, N. K., Orlova, V. V., Aleksandrova, Yu. K., 2021. Digital footprint in forecasting the educational strategy of school graduates. *University management: practice and analysis*, Vol. 25, no. 3, pp. 6–13. (In Russ.)
4. Kogteva, U. A., 2021. Digital traces and prospects for their use in the process of managing the educational process. *Social and humanitarian technologies*, no. 4(20), pp. 35–41. (In Russ.)
5. Mityagina, E. V., Konyshchev, E. V., Chernyshev, K. A., Saifulin, E. R., 2021. Digital traces of university graduates in the study of migration from donor regions. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 467, pp. 144–155. (In Russ.)
6. Baranova, E. V., Shvetsov, G. V., 2021. Methods and tools for analyzing a student's digital footprint when mastering an educational route. *Perspectives on science and education*, no. 2 (50), pp. 415–430. (In Russ.)
7. Casalino, G., Castellano, G., Vessio, G., 2021. Exploiting Time in Adaptive Learning from Educational Data. *Agrati, L.S., et al. Bridges and Mediation in Higher Distance Education. HELMeTO 2020. Communications in Computer and Information Science*, Vol. 1344, pp. 3–16. (In Eng.)
8. Zhuravleva, V. V., Manicheva, A. S., Kozlov, D. Yu. [et al.], 2021. Analysis of big data using parallel computing: classification of schoolchildren using digital traces. *High-performance computing systems and technologies*, Vol. 5, no. 1, pp. 160–165. (In Russ.)
9. Gorbatov, S. V., Krasnova, E. A., 2022. Digital footprint as a mechanism for individualizing a student's educational trajectory (using the example of the course "Digital Technologies of Self-Education"). *Perspectives of Science and Education*, no. 4 (58), pp. 193–208. (In Russ.)
10. Samarina, O. V., Samarin, V. A., 2022. Analysis of the digital footprint of students of Ugra State University. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, no. 1 (50), pp. 30–35. (In Russ.)
11. Toktarova, V. I., Semenova, D. A., Zaripov, R. N., 2021. Assessing the effectiveness of students' project activities based on the digital footprint. *Bulletin of the Mari State University*, Vol. 15, no. 4, pp. 420–453. (In Russ.)
12. Krylova, M. A., 2021. Studying the motivational involvement of students in educational activities based on the digital footprint. *Bulletin of TVGU. Series: Pedagogy and psychology*, no. 4, pp. 77–86. (In Russ.)
13. Kuzminykh, A. A., Stupnikov, A. A., 2021. Diagnostics of the development of Soft Skills (general competencies) according to the student's digital footprint. *Informatization of education and e-learning methodology: digital technologies in education: Proceedings of the V International Scientific Conference. In 2 parts, Vol. Part 1. Krasnoyarsk: Siberian Federal University*, pp. 268–272. (In Russ.)
14. Prozorova, G. V., Nekrasova, A. A., Dolin, A. A., 2020. Technology for analyzing the digital footprint to determine the professional orientation of schoolchildren. *Bulletin of TOGIRRO*, no. 1 (44), pp. 29–30. (In Russ.)
15. Mozolevskaya, A. N., 2022. Prospects for using the "Digital Footprint" of a student at IrGUPS. *Information technologies and mathematical modeling in the management of complex systems*, no. 2 (14), pp. 43–49. (In Russ.)
16. Zakharova, I. G., Avriskin, M. V., 2021. Student's digital footprint: from data to forecasts and recommendations. *Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education: Proceedings of the V International Scientific Conference. In 2 parts, Part 2. Krasnoyarsk: Siberian Federal University*, pp. 120–124. (In Russ.)
17. Uglev, V. A., Sychev, O. A., Anikin, A. V., 2022. Intellectual analysis of the digital footprint when assessing control and measurement materials to support decision-making in the educational process. *Journal of the Siberian Federal University. Series: Equipment and technology*, Vol. 15, no. 1, pp. 121–136. (In Russ.)
18. Documents for Microsoft Teams adminis-

trators [online]. Available at: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/microsoftteams/> (accessed 17.04.2024). (In Russ.)

19. Administrator of Microsoft Forms [online]. Available at: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/microsoft-forms/> (accessed 17.04.2024) (In Russ.)

20. Microsoft 365 documentation [online]. Available at: <https://learn.microsoft.com/ru-ru/>

microsoft-365/?view=o365-worldwide (accessed 17.04.2024) (In Russ.)

21. Okike, E. U., Mogorosi, M., 2020. Educational Data Mining for Monitoring and Improving Academic Performance at University Levels. International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), Vol. 11, no. 11, pp. 570–581. (In Eng.)

Информация об авторе

Ю. В. Царев, кандидат технических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий, Институт цифровых систем, Ярославский государственный технический университет, tsarevyv@ystu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4337-2897>, Ярославль, Россия

Information about the author

Yuri V. Tsatrev, Cand. Sci. (Tech.), Assist. Prof. of the Department of Information Systems, Institute of Digital Systems, Yaroslavl State Technical University, tsarevyv@ystu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4337-2897>, Yaroslavl, Russia

Поступила в редакцию 15.05.2024

Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 15.05.2024

Accepted for publication 25.06.2024

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример 6).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предпочитая словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводят в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической

серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Пристатейные материалы на английском языке

Название статьи (на английском языке)

Irina G. Ivanova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

Список источников

.....

References

.....

Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята к публикации 18.12.2021

Accepted for publication 18.12.2021

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление списка источников различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиров Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур.

тур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. –

С. 64–79.

15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.)

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.) Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹ Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

4/2024

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Редактор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×100/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 10,9. Усл.-печ. л. 12,5. Тираж 600 экз. Заказ № 93.

Дата выхода в свет: 05.09.2024 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28